СОДЕРЖАНИЕ

ОТ АВТОРОВ

Сегодняшнее время, характеризующееся резко возрастающими темпами социального и научно-технического прогресса, которые радикальным образом изменяют сам способ существования и образ жизни современного человека, требует все большего и качественно иного развития наук и практик, направленных на заботу о личности, на обеспечение ее безопасности, сохранения ее физического, психического и психологического здоровья.

Понятно, что в современных условиях существенно возрастет роль психологической науки и практики, открывающих законы поведения человека; ответственных за истинность и точность знания внутреннего мира и способов, обеспечивающих его сохранность и развитие. При этом надо иметь в виду, что создаваемая человеком новая техника это скрытые возможности *Человека вообще*, а не данного конкретного субъекта конкретной деятельности. Это позволяет увидеть неочевидное противоречие — между растущими опытом Человечества и реальными возможностями человека, которое часто порождает иллюзию невероятных возможностей и *бесконечного потенциала конкретного индивида*. Очень важно понять, что в процессе накопления *опыта возможностей* необходимо накапливать не только опыт позитивных решений — реализации возможностей, но и *опыт человеческих ошибок* — для последующей коррекции реальных действий.

Психологически ясно, что эти якобы «растущие» скрытые возможности индивида все более и более актуализируют многообразие его (индивида и человека) реальных целей, потому что, при наличии (и адекватной оценке) таких колоссальных возможностей современной техники и новых технологий практически все, ранее казавшиеся фантастическими и несбыточными, цели становятся достижимыми и потенциально реализуемыми. Это приводит к тому, что с расширением спектра

целей расширяется спектр *потребностей* субъекта; но происходит это без соответствующего расширения спектра *ответственности* (т. е. адекватных оценок последствий собственных действий), без расширения спектра *регуляции действий* (на базе оценок последствий) и без увеличения диапазона функциональных и эмоциональных *состояний человека*. Сложившееся положение дел требует специального психологического внимания к таким процессам как ответственность (и мера ответственности) за постановку цели, как выявление спектра и определение перечня конечных целей (а это все — психические процессы, по крайней мере, для конкретного субъекта). Дело в том, что даже самые далекие цели («дальность» которых соответствует «рангу» возможностей) должны быть *осознаны* сейчас, а последствия их реализации — сейчас *предвидимы* с тем, чтобы дальнейшее, направляемое и частично управляемое человеком, движение Мира[1] не приводило к катастрофам, а было согласовано с естественным, «правильным» движением Мира; чтобы это движение совершалось в соответствии с осознанным опытом и в направлении к ответственно поставленным, перспективным целям с учетом всех возможных негативных последствий, которые могут быть следствиями неточно принятых сейчас *человеческих решений*. Следствия эти могут быть весьма отдаленными и, может быть, необратимыми для последующих поколений Человечества, для общественного и природного (натурального) его развития.

В контексте человековедческих проблем чрезвычайно важно особо отметить так называемую «медиаторную роль» современной технологии и техники: во всех современных формах человеческой активности все менее важной, менее существенной по содержанию и менее значимой по объему становится роль непосредственного воздействия человека на Мир (на Природу и Общество). Можно сказать, что в наше время снижается и теряется (маскируется) смысл всех тех привычных (психо) физических действий человека, которые он привык совершать, взаимодействуя с Миром в своей прежней истории.

[1] Использование новейших средств, техник и развитие перспективных технологий которые (в множестве возможностей достижения цели) уже сейчас сопоставимы по силе действия с собственными законами движения Мира.

Все более важной становится роль опосредованных, т. е. управляющих воздействий. И значит — возрастает доля «сигнальных», управляющих, «командных» воздействий, когда утрачивается прямое соответствие, определенное и явное подобие действий с орудиями и действий по преобразованию Мира. Теперь действия становятся своего рода сигналом, а образ, план действия — «сигналом сигналов», и возникает проблема кодирования (и декодирования) реальных управляющих действий человека в терминах воздействий на преобразуемый Мир и оценки последствий этих воздействий. Заметим, что многие из этих последствий вообще *не кодируются в действиях человека с современной техникой* и значит — не могут быть *декодированы* прямо из этих действий.

С этой точки зрения выглядят несколько по иному, но попрежнему оставаясь крайне острыми, современные *проблемы управления*. В современном понимании это не те, уже осваиваемые психологами проблемы менеджмента, которые, скорее, являются проблемами руководства людьми и коллективами. А именно по иному психологически осмысленные проблемы исследования содержания и повышения эффективности процессов и систем управления в широком смысле, — т. е. таких процессов и систем, которыми управляет человек и которые по его командам, подчиняясь его *управляющим действиям,* преобразуют ход и течение мировых (Природных и Общественных) событий. Об особой необходимости специальной разработки и научного обоснования проблем управления социальными явлениями и процессами много писали Б. Г. Ананьев, В. Г. Афанасьев, В. П. Кузьмин.

Важно обратить внимание на то, что теперешние человеческие потребности формируются именно в этом сложном естественном и искусственном окружении, и искусственное, созданное человеком окружение все больше влияет на формирование его *актуальных потребностей.*

Эти и многие другие проблемы, возникающие в реальной практике, ставят научную психологию и практического психолога перед необходимостью существенного качественного скачка, качественного сдвига научного мышления в познании Мира и человека. Качественные сдвиги в мировоззрении связа-

ны, в первую очередь, с необходимостью научного отражения перспективных явлений, перспективных тенденций развития общества, человека, культуры, техники и т. п. В то же время, качественное изменение научно-психологического мышления потребует отражения не только «текущего момента», но и тенденций развития состояний мира, в котором живет человек. Психологическое знание сопряжено с отражением, раскрытием и оценкой возможных последствий влияния такого рода изменений: социальных и природных, естественных и искусственно созданных событий, процессов, явлений — на формирование, на развитие человеческой психики, на формирование и жизнь (жизнедеятельность) будущего человека.

На ближайшем этапе развития познания это — наиболее важное, хотя и не единственное, что может и должна осознавать и делать психология. Главное — это поворот, решительный поворот психологической науки к практике; решительная связка фундаментальных разделов психологической науки с практическими потребностями развития человеческого общества: связывание фундаментальных проблем психологии с теми проблемами, которые становятся определяющими в течении современного социального и научно-технического прогресса.

В первую очередь, это — дальнейшая разработка связного понятийного аппарата и конкретной методологии психологии; специальная разработка и дальнейшее развитие одного из важнейших принципов — единства теории, эксперимента и практики.

Во-вторых, это исследование специальных вопросов, связанных с разработкой и пониманием роли расширяющегося инструментария познания, объяснения и преобразования явлений человеческой жизни и деятельности на базе знаний фундаментальных психологических законов, то есть разработка проблем рациональной оценки и эффективного управления человеческим ресурсом.

В-третьих, это отчетливое различение исследовательской и практической, преобразующей психологии. Это — понимание различия между *реальными объектами* и *идеальными объектами психологии.* С *реальными объектами* психолог сталкивается в реальной жизни, «отталкивается» от них в познании, и

возвращается к ним в процессе и в результате приложения знаний. *Идеальными объектами* являются собственно результаты познания, отражающие и фиксирующие существенные стороны и сущностные моменты движения (в том числе, развития) человека в мире. Это означает, помимо прочего, осознание существенной разницы реального и идеального объектов в объектно-предметном контексте психологических рассуждений, включающее понимание специфического своеобразия *метода познания* и *метода практического преобразования* объектов психологической реальности.

В-четвертых, существенно иное оформление базовых ориентаций психологической науки — построение научной психологии не только на аналитической, но на конструктивной (т. е. потенциально преобразующей) основе.

В новом понимании роли психологии должна быть заложена принципиальная возможность синтеза научного знания как из разных разделов самой психологической науки, так и психологического знания с результатами других (смежных) наук — в направлении решения главной реальной задачи — оценки и управления человеческих ресурсов самого человека и человеческого общества.

В настоящее время на передний план выдвигаются именно эти, очень жесткие, но не всегда очевидные, связи между *психологической теорией, экспериментом и социальной практикой*: специалист в области человекознания должен обнаружить и явно показать «движение» — специфику зарождения, разрешения и возвращения в практику фундаментальных психологических проблем; показать многослойность и многоуровневость этого «движения». Во многом этим объясняются трудности взаимной интерпретации, взаимного движения разных форм психологического знания, обобщенного человеческого опыта в упомянутой триаде. В этом же ключе необходимо ясно понимать то, каким образом связаны и как взаимодействуют *психологическая теория и эксперимент* (когда эксперимент становится, с одной стороны, особой *формой научной практики*, а с другой — является *действующей моделью реальной действительности)*.

Ретроспективно рассматривая историю различных школ и направлений психологии, можно обнаружить, что практи-

чески весь анализ человеческого поведения и деятельности идет как бы *в трех плоскостях.*

Первая, привычная для современной отечественной психологии «объективная», а точнее — *объектная плоскость*, где все уровни и компоненты человеческой жизнедеятельности и поведения представлены в наблюдаемой объектной форме и поддаются объективной регистрации, контролю и измерению. В этой плоскости все указанные явления рассматриваются в *привычном для естественника* «объективном контексте» и здесь применяется классический для естественных наук *метод внешнего наблюдения*. Однако, как можно показать, этот аспект анализа далеко не полон, а его основания не вполне логически завершены.

Вторая плоскость также более или менее привычна для отечественной психологии, — это «субъективная» плоскость, на которой отражаются, «рефлексируются» все упомянутые выше уровни и компоненты человеческой деятельности. Эта плоскость представляет «субъективную проекцию», субъектное отражение объективной плоскости. На ней представлены: исходная ситуация, цель как желаемое будущее, способы достижения цели (это целевой уровень); далее следует уровень технологического и алгоритмического описания деятельности (нормативный уровень), связанный с орудиями труда и совместной организацией работы с другими людьми. Таким образом, на этой плоскости как бы представлено все то, что происходит в объективной деятельности, и что, по-видимому, отражается «в голове» субъекта. Здесь основным методом становится метод так называемого *внутреннего наблюдателя,* основанный на *научном самонаблюдении.* Понятно, что отражение субъектом нормативных уровней описания деятельности приводит к тому, что он отражает то, что происходит в реальности, а это, в свою очередь, определяет нормативный характер его (субъекта) поведения и деятельности.

Наконец, третья плоскость отображает внешне наблюдаемые и вполне объективно существующие *результаты деятельности человека* (более широко — жизнедеятельности), — особенности которых, несомненно, отражают особенности самого человеческого субъекта, его индивидуальные характеристики.

Здесь применяется сравнительно новый для естествознания метод, достаточно общий для целого класса наук — *метод исследования следов* взаимодействий. В нашем случае — это *метод исследования продуктов деятельности*, позволяющий исследовать особенности субъекта в его отсутствие и тем самым существенно расширяющий объективную основу психологического анализа.

Таким образом, психология, в отличие от классических наук, использует не два, а три фундаментальных метода как три основных источника психологического знания.

Во-первых, это метод *непосредственного* или *прямого наблюдения*, классический метод всякой *опытной* (экспериментальной) науки, при котором изучаются феномены, связанные с присутствием самого объекта наблюдения (в случае психологии — наблюдаемого субъекта).

Во-вторых, это метод изучения следов взаимодействий, объективно остающихся в мире как эффект движения наблюдаемого объекта (для психологии — наблюдаемого субъекта), его наблюдаемая траектория, отражающая те изменения во внешнем мире, которые произошли вследствие *осуществленных* взаимодействий с ним объекта, интересующего исследователя. Этот метод равно применим как для ненаблюдаемых прямо объектов, так и для объектов (в психологии — субъектов), отсутствующих в данный момент времени. Перечисленные два метода относятся к компетенции так называемого *внешнего наблюдателя,* и с точки зрения современной теории познания дают в итоге *объективное знание* об изучаемых явлениях и процессах.

Третий, собственно психологический, метод был разработан и обоснован в трудах В. Вундта и Е. Титченера в конце XIX — начале XX в. Это метод «*внутреннего наблюдателя*», метод *самонаблюдения*, с помощью которого психология получает объективное знание о внутреннем мире субъекта. Другими словами, метод научного самонаблюдения позволяет *объективизировать* знание о субъективном мире человека, о содержании его душевных переживаний.

По нашему мнению, наиболее важной для исследования поведения и деятельности человека является комбинация указан-

ных трех общих методов, открывающая реальные перспективы дальнейшего развития психологической теории: это переход в *пространство* собственно *субъектного анализа*, связанного с идеей «субъективного разрешения задачи, возникающей в жизни человека». Здесь заложен важнейший исходный пункт субъектного анализа, который состоит в ясном понимании того факта, что первоначально «в голове» субъекта отражается задача (или проблема), важная для его жизнедеятельности. О чрезвычайной важности понятия задачи писали крупнейшие зарубежные психологи, изучавшие законы мышления (см. Д. Дьюи, Ж. Пиаже, Д. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам и др.). В известном смысле это понятие пронизывает работы всех современных отечественных исследователей человеческого мышления, в числе которых С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, Е. А. Кулюткин; О. К. Тихомиров, А. В. Брушлинский и др. В некотором смысле, здесь важны также идеи, развитые в работах Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, Д. Н. Узнадзе.

И это начальное, *исходное отражение задачи реальным субъектом* жизнедеятельности порождает действительно более ясное понимание многих психологических феноменов. Как показывает опыт наших исследований, работы наших коллег и учеников, с этой точки зрения становятся более ясными «множественность» и «многодетерминантность» индивидуального поведения. Сюда относятся:

- понимание мотива деятельности, как внутренней, *субъектной интенции,* в которой отраженна наличная ситуация вместе с наличным (или будущим) предметом потребности,
- отражение объективной наличной ситуации, «окрашенной» наличной потребностью человека;
- отражение ситуации желаемой (целевой), также «окрашенной» соответствующей потребностью и т. д.

Такая «отраженная» задача, «*окрашенная*» *потребностью субъекта*, выступает своеобразной «разверткой» реальной *предметной ситуации*, проявляет необходимость получения предмета удовлетворения потребности из данной ситуации (вместе с предыдущей историей движения субъекта в мире).

Это означает, что вся наличная жизненная ситуация в целом, весь спектр наличных состояний мира становится *субъективно окрашенным интенциями* (потребностями и интересами) данного субъекта.

По нашему мнению, такая «проекция» потребности индивидуального субъекта на спектр состояний окружающего его мира позволяет понять, как и почему в человеческой деятельности, в *едином и целостном движении* объективного мира, в процессе целенаправленной смены его состояний действующим субъектом, *мотив с образом цели* оказываются связанными в таком же *едином и целостном движении*. Именно в этом непрерывном движении: «мотив-образ цели», при «теоретическом», мысленном решении задачи человеком, как раз и находится искомая технология или *способ решения* возникшей перед субъектом задачи. Это решение далее может оцениваться субъектом с точки зрения приемлемости технологии (плана и стратегии действия). И затем уже, представленное в кодах или «образах» движений, это решение реализуется, субъект осуществляет управление «внешними» действиями, реальными операциями «над миром», которое преобразует исходную ситуацию и формирует приемлемую технологическую цепочку практического решения данной задачи.

В этом случае теоретическое решение как бы *объективизируется,* возвращается обратно в окружающий мир в виде наблюдаемого практического действия, которое и воспринимается нами как действительное решение задачи. Так найденная «технология» впервые становится введенной в формулу объективного движения мира, т. е. помещается туда, где начинается объективный анализ деятельности в нормативных аспектах, туда, где технология фактически и существует как часть человеческой культуры.

Сравнивая найденное решение с уже существующими, приемлемыми и принятыми социумом, а также с наличными ресурсами и орудиями труда, — субъект переходит к решению другой задачи — изменения или сохранения существующих норм. При этом возможно изменение этих норм с точки зрения найденных решений (в том числе, новых, необычных, и таким образом субъект осуществляет *нормотворчество*) или

наоборот, — сохранение их, — и происходит подчинение индивидуально найденных решений существующим социальным нормам. Таким образом, видно, что элемент творчества (сравни позицию Я. А. Пономарева) появляется как раз именно на стыке рассмотренных выше плоскостей.

Важно отметить, что возникающая *потребность субъекта*, «окрашивающая» процесс достижения *цели*[1] *как предмета удовлетворения потребности*, далее детерминирует весь *процесс удовлетворения потребности.* В этом контексте становится понятным, что *человеческая эмоция* может выступать как своеобразная проекция субъекта (личности) на «градиент (удовлетворения) его потребности». Это означает, в частности, что если потребность удовлетворяется постоянно, то и эмоции быть не должно. Если удовлетворение потребности вдруг прерывается, — то упомянутый «градиент» максимален — и максимальной должна быть эмоция. Приведенный пример представляет, конечно, крайний (экстремальный) случай, но подобные примеры, все же, наблюдаемы в реальной жизни. Однако нужно помнить, что эти эмоции, конечно же, представляют собой личностные реакции и отражают индивидуальные потребности, поэтому конкретное содержание эмоциональной реакции будет зависеть от структуры и свойств самой личности, т. е. от характеристик субъекта, реагирующего на возникающую ситуацию.

Наконец, важно, что во всей рассмотренной выше пространственной структуре психологического анализа можно обнаружить те моменты и те элементы, которые были найдены и были исследованы в истории психологии. Так, например, в экспериментальной психологии давно, широко и подробно исследуются следующие понятия и явления:

- мотив, потребность, цель;
- информационный синтез образа исходной ситуации;
- «образ наличной ситуации»;
- образ потребного результата (хотя это и не очень ясный термин);

[1] И сама субъективно «окрашенная» в процессе решения задачи.

- процесс решения задачи;
- вектор «мотив–цель»;
- сдвиг «мотива на цель» и т. д.

Многие из названных выше концепций до последнего времени не были связаны единым теоретическим контекстом, не были найдены как соединяющие их связи, так и разъединяющие их границы и признаки.

Рассмотренный субъектный анализ вносит новый момент в работу психолога: он состоит, во-первых, в ясном — и существующем в реальности — пространственном «расщеплении» рассмотренных ситуаций, элементов и их признаков на объектные и субъектные; во-вторых, в переходе от функционального и процессуального к «задачному» подходу. Напомним, например, что еще ранние политэкономы отмечали, что процесс торговли есть процесс *обмена товарами* (объектный процесс); но они не видели, что здесь, за этим обменом товаров, скрыт субъектный процесс *обмена стоимостями*. И именно в процессе и вследствие обмена стоимостями возникает необходимость установления их субъективной (точнее — субъектной) эквивалентности, — а это уже причина и субъектное основание появления всеобщего эквивалента стоимости — денег (сравни фетишизм товара и денег у К. Маркса).

Аналогичным образом, еще С. Л. Рубинштейн определял и мышление, и практическую деятельность человека как процесс решения задач, не раскрывая того, что именно целостный процесс *формирования и решения задачи* порождает и мышление, и процесс деятельности, т. е. является его сутью. Поэтому анализировать следует не столько процессы *решения поставленных задач* — если мы хотим проникнуть в природу психического, — а особенности и закономерности *формирования задачи, отражения задачи* субъектом, т. е. как раз процесс *возникновения задачи*, разрешение которой приводит или не приводит к удовлетворению потребности субъекта. Ранее психологи полагали, что задача *уже дана* субъекту и, естественно, изучали лишь процесс ее решения.

Отсюда, конечно, ясно, что процесс развития и прогресс в развитии психологической науки оказывается теснейшим об-

разом связанным с пониманием того, что «человеческий фактор» нужно не только «учитывать» в разных сферах человеческой деятельности, но нужно активно *управлять человеческим ресурсом,* как на социальном, так и на индивидуальном уровне. Это означает, что развитие фундаментальных разделов психологии должно идти по линии раскрытия психологических механизмов (причин и структуры их действия), — которые в действительности раскрываются только в комплексном пространстве рассмотренных выше плоскостей анализа, — т. е. в ненормативном, творческом, субъективном, индивидуальном решении задачи.

Раскрытие *психологических механизмов регуляции* поведения позволяет понять именно то, как субъект понимает и/или принимает задачу, как он приступает к ее решению, как он находит новые решения, как он эти решения возвращает в «объективный мир» в виде зафиксированного социального (социализированного) человеческого опыта.

Такое «движение» субъекта во множестве задач и анализ этого движения в контексте задачи позволяет, помимо прочего, довольно точно связать между собой различные психические функции, а также — психические функции, процессы, состояния и свойства индивидуального субъекта и т. д.

Отмеченные ранее особенности реальных объектов психологического анализа с учетом обозначенных выше центральных идей конструктивного подхода позволяют нам определить *психику как систему, управляющую поведением* и деятельностью субъекта, его взаимодействием с окружающим миром. Данное определение, в принципе, не сильно отличается от других существующих определений и вполне совпадает с пониманием психики, сформулированным в русле системного подхода (Ломов Б. Ф., 1975–1984). В то же время, данное определение позволяет сформулировать другое важное утверждение. Современный подход требует изучать психические явления не только в состояниях взаимодействия субъекта с миром, не только в контексте смены этих состояний в отдельные моменты времени (т. е. в известной мере — статично), — но *в движении* субъекта взаимодействия в системе этих взаимодействий, то есть в реальной экологической нише субъекта.

Специалист XXI века немыслим вне информационных систем. В первую очередь это касается использования различных экспертных систем, позволяющих ему быть в курсе самых современных данных о профессиональной деятельности и получать поддержку в практической работе независимо от места нахождения. Можно, по аналогии, смысл которой станет достаточно ясен из последующего, сказать, что искусственные информационные машины в будущем могут быть и, вероятно, будут использованы не только и даже не столько для того, чтобы обрабатывать информацию и производить алгоритмические, «рутинные» вычисления, сколько для того, чтобы на них отрабатывать различного рода теоретические модели решения реальных задач; строить мысленные, теоретические решения этих задач по аналогии с тем, как это делает человек; создавать сложные «мысленные» модели для проведения «идеальных»[1], мысленных экспериментов. Обработка сложных мысленных моделей, постановка «идеальных» мысленных экспериментов представляет собой, по нашему мнению, одну из перспективных функций и сфер применения новейшей вычислительной и информационной техники.

Важно еще раз специально отметить то обстоятельство, что центральной идеей современного подхода в психологии является концепция психологического проектирования субъекта, взаимодействующего с Миром и его преобразующего, т. е. субъекта деятельности. Поэтому психологическое обоснование и выработка «дидактик», тактик и технологий преобразования этого субъекта в значительной мере зависит от того, к каким уровням, к каким блокам, системам и подсистемам психики мы апеллируем.

В некотором смысле можно сказать, что задача проектирования субъекта деятельности — от разрозненного, неупорядоченного, неорганизованного контингента до организованного целенаправленного сообщества, организации как социального института — в соответствии с общей логикой — должна быть подчинена поиску *границ или пределов возможных преобразований самого субъекта*, т. е. спектра его *психических состояний*.

[1] В противовес реальным экспериментам.

Тем самым, решение этой задачи требует определенной методологической «увязки» всей системы психических явлений, — функций, процессов, состояний и свойств, — в некоторое упорядоченное и связное множество. Кроме того, необходимо выяснить границы действия тех законов, которые определяют динамику этого движения субъекта.

Таким образом, важной теоретико-психологической задачей становится отыскание возможных зон, выделение границ возможных и невозможных преобразований субъекта, т. е. определение области возможных решений для класса задач преобразования субъекта деятельности. Далее уже совершается выбор конкретных траекторий движения внутри этих границ; поиск траекторий, оптимальных в некотором ясном смысле, и наконец, — выбор и оптимизация средств осуществления найденных преобразований данного субъекта, т. е. движений вдоль выбранных траекторий.

В контексте всего вышесказанного мы рассматриваем как в целом проблему отношений науки и практики, так и проблему отношений между различными составляющими современной психологии.

В современной психологии выделяют три основные ее составляющие, структурных элемента: *научный, прикладной, практический*. Важно отметить, что здесь есть и переходные или промежуточные звенья, которые позволяют говорить о следующих составляющих современной психологии — *научно-исследовательская, научно-прикладная, практико-прикладная и практическая*. Соответственно можно говорить и о типах задач, решаемых психологией в целом:

- собственно научные (научно-исследовательские) задачи;
- научно-прикладные задачи;
- задачи прикладной практической психологии;
- задачи психологической практики.

1. Специфика решения собственно *научных* (научно-исследовательских) задач предполагает абстрагирование от отдельных свойств реальности, т. к. здесь на первый план выходят сущностные проблемы исследуемых феноменов, которые проявляются относительно независимо от контекста. Целью такой

работы может быть выделение самого феномена, его природы, установление общих психологических закономерностей, внутренних механизмов его существования и развития и т. п.

2. Решая же *научно-прикладные задачи* психолог-исследователь направлен на то же самое, но уже в рамках заданной области, сферы приложения. Здесь он обнаруживает частные свойства выделенного феномена, специфику проявления его природы и т. п.

3. Другое дело — решение *практико-прикладных задач*. Здесь на первое место выходит не открытие феномена, не исследование как таковое и не установление частных свойств психологического феномена, а те изменения в нем, которых необходимо добиться с помощью конкретных действий специалиста в контексте задач, выдвинутых заказчиком. Естественно, что речь идет только об изменениях, направленных на психологическое благополучие людей. Это не исключает исследований как таковых, но они здесь имеют статус средства (инструмента), с помощью которого может быть, например, получена специфическая информация, необходимая для реализации практической помощи в данной сфере.

Изучать закономерности и особенности психологической перестройки развивающейся личности при переходе из младшего в среднее звено школьного обучения в условиях определенных образовательных сред — это не одно и то же, что решать задачи психологической поддержки детей в данный период и осуществлять комплекс превентивных мер, направленных на избежание психологически неблагополучных последствий такого перехода. В то же время, при решении таких задач практический психолог опирается на уже установленные в теоретических и научно-прикладных исследованиях закономерности и использует их в обосновании целей и задач, выбора тех или иных средств и т. п., в целом «в фундаменте» своей конкретной программы.

4. *Психологическая практика* — это та составляющая целостности, называемой психология, где специалист решает задачи человека, напрямую обратившегося за помощью, где психолог работает непосредственно с внутренними составляющими личной жизни конкретного клиента (или группы клиентов),

абстрагируясь от всех других составляющих его (их) жизни.

Специалисты, работающие в этой области, достаточно четко различают тип задач, заданных клиентом и берутся за их решения, только в том случае, если они относятся к феноменологии той предметной области, с которой работает данный практик. В качестве грубого примера можно сказать, что, если это задачи, относящиеся к феноменологии психоанализа, то высокопрофессиональный практик, работающий в парадигме поведенческой или гуманистической психологии, не возьмет на себя смелость ими заниматься, а посоветует клиенту обратиться к психоаналитику.

Условно выделяя составляющие современной психологии мы не противопоставляем их, а стремимся показать характер их связи, которая заключается в единстве, неразрывности, невозможности отдельного существования. При этом допускаем, что каждая составляющая имеет внутреннюю логику своего развития, связанную с ее сущностью и историей возникновения и становления. В данном контексте необходимо выделить роль и место психологической науки как источника и фундамента всей конструкции, в которой происходит постоянный процесс взаимообогащения.

Сегодня большинство специалистов отмечают, что первоочередная функция практического психолога — помочь человеку обрести внутреннее благополучие. В этом смысле можно сказать, что современный практический психолог — это специалист по обеспечению психологического здоровья личности в условиях той или иной социокультурной среды. Такую помощь он оказывает через разные виды работ, среди которых достаточно распространенным и востребованным является консультирование.

Основная задача психологической практики — помочь человеку обрести внутреннее благополучие. В этом смысле можно сказать, что современный **практический психолог и психолог-практик** — это *специалисты по обеспечению психологического здоровья личности в условиях той или иной социокультурной среды*. Такая помощь оказывается через разные виды профессиональной деятельности, среди которых важное место занимает психодиагностика (диагностическая работа).

Прагматическая ориентация и «житейский» интерес к психологическим знаниям уже с самого начала предполагали, что полученные в ходе психодиагностики описания позволят с достаточной надежностью судить *о статусе, роли и причинных основах человеческого поведения* не вообще, а в отношении каждого конкретного человека. При этом неявно подразумевалось, что все это может служить достаточным основанием также и для *оценки возможностей управления поведением и деятельностью другого человека*, и, стало быть, определит направления поиска и разработки средств такого управления.

В соответствии с такими представлениями в рамках психодиагностики сформировались две группы взаимосвязанных проблем:

1) собственно диагностики индивидуальных особенностей человека с целью *оценки его отличий от других субъектов* во множестве субъектов;

2) построения на базе индивидуального диагноза причинно-обоснованных *прогнозов о возможностях управления поведением* данного человека.

При этом решение первой группы проблем можно рассматривать как поиск необходимых «технологий» — для *постановки психологического диагноза* в отношении конкретного человека. Реализация указанных выше технологических проблем предполагала применение соответствующих *постулатов измеримости* психики и соответствующих *техник измерения психологических характеристик*, а также — *способов интерпретации* результатов подобных измерений.

Обобщение попыток разрешить возникающие при этом вопросы и привело к появлению психодиагностики как самостоятельного раздела психологического знания и отрасли психологической практики.

Вторая группа проблем имеет «каузальный оттенок» — она возникает при попытке связать внешние (по отношению к субъекту) воздействия на человека с возможными их последствиями в поведении или в состоянии человека. Эта группа проблем определяла возможности прогнозирования индивидуальных особенностей поведения и деятельности, основан-

ного на представлениях о наличии общих психологических (интериндивидуальных) регуляторов поведения, например, побуждениях к определенным действиям и поступкам. При этом естественно возникали вопросы о возможности влияния на такие регуляторы с помощью изменения объективных факторов и условий жизни субъекта.

Обе группы названных выше проблем имеют прямое отношение к развитию *теоретической* психодиагностики:

- построению основ теории измерения психических явлений;
- теории интерпретации психодиагностических данных (теории психологических моделей личности);
- общей и дифференциальной теории индивидуальности, каузальной теории психической регуляции индивидуального поведения.

Понятно, что научно обоснованная *практическая психодиагностика* рассматривает индивидуальные особенности развития и функционирования психики конкретной личности. Она опирается на результаты теоретической психодиагностики, на теоретические положения и экспериментальные данные классических отраслей психологии: общей (теоретической и экспериментальной), дифференциальной и других, а также на разработки соответствующих направлений прикладной психологии, тестологии и психометрики

Рассматривая вопрос о нынешнем состоянии и перспективах практической психологии следует отметить тот факт, что развитие коммуникационных систем позволяет развиваться новым способам оказания психологической помощи. В частности, виртуальной психологической службе (ВПС), которая рассматривается рядом специалистов как тип человеко-машинной системы, когда оказание психологических услуг и сам акт взаимодействия психолога и клиента опосредованы интернет-средой (Рубцов А. В., Лебедева С. В, 2002). В центре внимания специалистов, занимающихся вопросам развития такого руда психологической, стоит вопрос о том, насколько функциональная структура, содержательное наполнение сайта, техническая поддержка смогут обеспечить различные формы организации совместной работы пользователей этой службы.

Среди основных проблем, решаемых в этом направлении, можно выделить следующие:

• какие классы задач обеспечены возможностями того или иного портала;

• выявления целей потенциальных пользователей, т. е. потребностей потенциальных клиентов-посетителей, и дальнейшего соотнесения этих целей с условиями работы в ВПС;

• выявление способов организации работы различных групп клиентов друг с другом и способов построения работы между клиентом (клиентами) и психологом;

• возможности контроля динамики появления информации входе взаимодействия пользователей, хода дискуссии, огромного количества очень быстро меняющихся условий работы и т. п.

Современная техника оказывает все большее влияние на развитие психологической диагностики — от разработки и конструирования диагностических методик до их проведения, от подсчета «сырых» баллов до оперативного сообщения результатов и их интерпретации.

Современные достижения в области психодиагностики, разработки психологического инструментария и диагностических процедур сегодня неразрывно связаны с уровнем развития компьютерных технологий и техническими возможностями компьютеров. На сегодняшний день в диагностической практике западных стран компьютер активно включен во все ее этапы. В России также идет интенсивная работа по разработке программ практической работы психологов, неразрывно связанных с использованием возможностей современных компьютерных технологий. Сегодня уже во многих российских научно-методических центрах при разработке диагностических методик используется сбор данных в режиме диалога с компьютером, нормы накапливаются именно для компьютерной формы проведения диагностических процедур. Компьютер и современные технологии эффективно используются на стадии стандартизации разрабатываемых диагностических методик, где существует необходимость сопоставления и оценки больших массивов данных как для определения надежности и валидности психодиагностических методик, так и для разработ-

ки нормативов для различных категорий выборок испытуемых, составляющих генеральную совокупность. Использование современной техники значительно сокращает и сроки разработки диагностических методик, и внедрение их в практику.

На основе современных информационных технологий сегодня разрабатываются различные инструменты, обеспечивающие поддержку профессионального роста практического психолога. Однако ни один из ныне развиваемых подходов не позволяет решать проблему комплексно, обеспечивая как интерактивность доступа молодого специалиста к знаниям профессионалов, так и полноту необходимых ему знаний в области диагностики и консультирования.

В области прикладной информатики и искусственного интеллекта средства, обеспечивающие аккумуляцию знаний специалистов высокого класса для передачи их молодым специалистам, стали разрабатываться еще в 90-е гг. и получили название экспертных систем (ЭС). Такие системы используются в плохо формализуемых предметных областях: например, в медицине, где они доказали свою необходимость для повышения эффективности практической деятельности профессионала в информационном обществе.

Последние годы отмечены тем, что идет активная работа по созданию ЭС, способствующих повышению эффективности работы практического психолога. В частности, в рамках Инновационного образовательного проекта МГППУ была разработана экспертная система «Психология», представляющая из себя комплекс аппаратно-программных средств, обеспечивающего доступ начинающего практического психолога к интегрированному знанию опытных специалистов[1].

Обучение специалистов работе с экспертной системой «Психология» обеспечивает повышение профессиональной культуры, расширение и углубление знаний по данной специальности, позволяет выработать оптимальный для данного специалиста стиль профессиональной практической деятельности, сформировать у него внутреннюю систему ориентиров профессиональной деятельности.

[1] Подробнее об этом см.: Часть 2. Раздел 2. данного пособия.

В данном учебном пособии представлены материалы, которые могут помочь практическому психологу понять сущность психодиагностики как одного из важнейших видов работы и специфику ее использования в разных условиях.

Материалы пособия также могут помочь преподавателю организовать и провести учебные занятия по данному учебному предмету. В Приложении к данному пособию представлена та дополнительная информация, которая поможет читателю глубже и шире взглянуть на ряд важнейших аспектов этой работы.

Сегодня грех жаловаться на дефицит литературы, посвященной проблемам психодиагностики. Составители данного пособия понимали, что в одном, даже самом объемном труде сегодня невозможно описать все, что входит в проблематику психодиагностики — от понимания ее сущности до конкретной технологии проведения диагностического обследования клиентов определенного пола, возраста и профессии. Этим и объясняется направленность и ограниченность вопросов, вынесенных в содержание этой книги. В процессе подготовки к этой работе будущему специалисту принципиально важно познакомиться с взглядами и опытом разных ученых и практиков, представленными как в напечатанных ими работах (см. рекомендованную литературу), так и в рамках программ многообразных семинаров, практикумов, «мастер-классов», которые проводят профессионалы высокого уровня. Посещение учебных занятий, активная работа с учебными пособиями и первоисточниками, участие в непосредственных встречах с мастерами этого дела — все это может помочь молодому и начинающему специалисту значительно приблизиться к уровню необходимой профессиональной компетенции в психодиагностике и успешно справляться со всем многообразием возникающих в деятельности практического психолога задач.

Часть I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ КАК ОДНОГО ИЗ ОСНОВНЫХ ВИДОВ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Раздел 1

Методологические и теоретические основания психодиагностики как одного из основных видов работы практического психолога

Глава 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИКИ КАК ОДНОГО ИЗ ОСНОВНЫХ ВИДОВ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

МЕСТО И РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ОТНОШЕНИЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Прежде чем непосредственно перейти к вопросу о психодиагностике как виде работы практического психолога, важно определиться с тем, как мы представляем современное состояние практической психологии. В частности, как нам видится решение данного вопроса в контексте нынешнего состояния проблемы отношений науки и практики.

Обратим, прежде всего, внимание на тот примечательный факт, что на сегодняшний день официально специальность с названием «Практический психолог» существует только в рамках системы дополнительного высшего профессионального образования. Это означает, что поступающие обучаться по данной специальности люди уже имеют высшее профессиональное образование по другим специальностям и, в большинстве своем, хотят получить еще одно — именно «дополнительное» к основному (в нашем случае, чаще всего — педагогическому). Данный факт накладывает существенный отпечаток на весь образовательный процесс и его результаты.

В то же время, существующие на сегодня некоторые психологические специальности в системе основного высшего профессионального образования относятся к тому, что мы связываем с понятием «практическая психология». В частности, изначально задумывались как практические:

- специальность 050706 *Педагогика и психология,* квалификация — «педагог-психолог»;
- специальность 030302 *Клиническая психология*, квалификация — «клинический психолог» и еще ряд специальностей.

Проблема отношений науки и практики возникла отнюдь не вчера и существует не только в психологии. В этом пособии мы ее затрагиваем лишь в связи с необходимостью решения вопроса об отношениях теоретических и практических аспектов практической психологии.

Решение выделенной здесь проблемы имеет важнейшее значение, т. к. от этого во многом зависит не только дальнейшее развитие всей психологии, но и то, как будет решаться вопрос о подготовке специалистов, о требованиях, предъявляемых к ним при аттестации и лицензировании и т. п. В последнее время эта актуальная тема обсуждается во многих современных работах. Специалисты различных отраслей психологической науки и практики обеспокоены последствиями существующего ныне хода развития событий, при котором научная и практическая психология станут не просто двумя различными направлениями внутри одной дисциплины, а просто двумя разными дисциплинами. В частности, в одном из современных изданий, посвященных развитию психологии в организациях, обсуждаемый здесь вопрос представлен следующим образом:

> «...взгляды психологов, которые занимаются преимущественно или исключительно прикладной деятельностью, вероятно, всегда будут отличаться от взглядов чисто академических ученых. Тем не менее «научная оценка поведения сильно отличается от обычных способов мышления»... Вопрос, по-видимому, можно сформулировать так: достаточно ли сильна приверженность психологов к научному способу мышления, чтобы не допустить раскола в области психологии?» (*Джуэлл Л.* — СПб., 2001, с. 36).

В последние десятилетия в отечественной психологии происходят именно такие изменения, которые связаны с очень интенсивным развитием практики. Еще в конце XX в., когда психологическая практика стремительно завоевывала свое место на пьедестале психологии, многие отечественные специалисты пытались показать, как они понимают основные тенденции в развитии психологичеякой науки, ее отношений с психологи-

ческой практикой, определить способы, которые, по их мнению, могут обеспечить ее продуктивное продвижение вперед[1].

В частности, еще в 1980 г. Ю. М. Забродин выделил данную проблему как одну из актуальнейших в отечественной психологии, показал общее и специфическое в отношениях между психологической наукой и практикой, неразрывный характер связи между ними:

> «Именно ориентированные на практику отрасли психологии образуют связь между фундаментальными разделами психологической науки и практикой… Для них объект исследования дан в более узких конкретных условиях» (Забродин Ю. М., 1980., с. 7).

В начале 90-х гг. эту тему подымают Е. А. Климов и Ф. Е. Василюк. Ниже приведены достаточно пространные цитаты из их работ и работ других авторов, т. к. в них наиболее полно и точно обозначается сущность проблемы.

> Климов Е. А., рассматривая особенности развития профессии психолога, обращает внимание на то, что в недрах того, что мы называем «советской психологией» зарождался другой тип профессионала-психолога. В контексте нашего предмета обсуждения важно замечание данного автора о том, что этот новый тип существенно отличен от того, который составлял основной костяк специалистов данного периода развития психологии. Автор упоминаемой работы пишет:
> «Он настолько иной, что для него совершенно не годятся те процедуры профессиональной аттестации, которые были традиционно установлены (наличие научных в общепринятом смысле публикаций, ведение занятий в вузе или работа в научном учреждении, успешная работа над диссертацией и пр.) и которые, кстати, остаются в ходу еще и сегодня. Этот иной психолог, как бы он ни был успешен в практической работе (непосредственно с людьми или в области доведения психологической информации до потребителя и т. п.) остается не только не

1 См., например: *Асмолов А. Г.* XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1995. № 1; *Василюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6; *Василюк Ф. Е.* От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1; *Забродин Ю. М.* Проблема разработки практической психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2; *Забродин Ю. М.* Развитие советской психологии и задачи психологической службы // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 6; *Климов Е. А.* Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1992. № 3. с. 3–12; Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. № 2, 3 — 1979; № 3, 4 — 1982; *Юревич А. В.* Системный кризис в психологии // Вопросы психологии. 1999 № 2; *Юревич А. В.* Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии 2001. № 5,. и др.

оцененным, но неизменно категоризуется как неудачник («ну, когда же ты напишешь диссертацию» и пр.); а в серьезных книгах, в учебниках психологии просто не имеют «законной прописки» многие понятия и проблемы психолого-практического плана (психологическое консультирование, психотерапевтическая помощь, психодиагностика, информационно-психологическое обеспечение исследований и т. п.). Некоторые формирующиеся психологи идут таким путем — пишут и защищают требуемую диссертацию, чтобы потом, по возможности, к ней не возвращаться; некоторые продолжают чувствовать себя несостоявшимися и находят удовлетворение в «живой» работе с людьми уже не в статусе психолога как такового (феномен кажущегося ухода из профессии — «психолог в душе и начальник или воспитатель по должности» и т. д.). Тем не менее, рано или поздно в общественном и профессионально-психологическом сознании утверждается понятие «психолог-практик», или «практический психолог». Хотя он иногда воспринимается традиционно ориентированными специалистами как нечто одиозное, а его деятельность — как нечто неуместное в храме науки, как «шаманство», тем не менее появляются веские логические обоснования этого типа специалиста, и он входит в жизнь профессионального сообщества, сам, в свою очередь, заостряя свою позицию и противопоставляя ее традиционному сциентизму, физикализму как чему-то неуместному в условиях современности» (*Климов Е. А.* Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1992. № 3. с. 6).

Ф. Е. Василюк в ряде публикаций отмечает существенные изменения в отечественной психологии и показывает свое понимание проблемы соотношения науки и практики. В частности, он определяет психологическую практику как источник и венец психологии, с которой должно начинаться и ею завершаться (хотя бы по тенденции, если не фактически) любое психологическое исследование. По его мнению, примерно до 80-х годов двадцатого тысячелетия «...психологию и практику разделяла граница, хоть и пересекаемая, но в одну сторону — от психологии к практике. Отношения между ними определялись принципом внедрения. Для психологии это всегда были "внешнеполитические" отношения, ибо, даже включившись во внутреннюю жизнь той или другой практики, войдя в самые ее недра, психология не становилась сродственным ей ингредиентом, т. е. не становилась практикой, а оставалась все-таки наукой. Так существует посольство в чужом государстве, сохраняющее всегда статус частички "своей" территории».

В указанной работе автор показывает отличие психологической практики от практической психологии, которое видит в том, что «...первая — «своя» для психологии практика, а вторая — «чужая». Цели деятельности психолога, подвизающегося в «чужой» социальной сфере, диктуются ценностями и задачами этой сферы; непосредственно практическое

воздействие на объект (будь то личность, семья, коллектив) оказывает не психолог, а врач, педагог или другой специалист; и ответственность за результаты, естественно, несет этот другой. Психолог оказывается отчужденным от реальной практики, и это ведет к его отчуждению от собственно психологического мышления» (*Василюк Ф. Е.* От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992, № 1, с. 16–17).

Факт перехода, если воспользоваться его же метафорой, на «двустороннюю» границу, т. е. на принципиально другие отношения между наукой и практикой, стал реальностью с появлением различных психологических служб. Это означало собственно появление психологической практики как таковой, в которой принципиально меняется социальная позиция психолога. Здесь он сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, осуществляет необходимые действия, несет ответственность за результаты своей работы. Естественно, что в этой позиции резко изменяется и его отношение к людям, к самому себе, к другим специалистам. Но главное, по мнению автора, заключается в изменении самого стиля и типа его профессионального видения реальности.

В другой своей работе того же периода, тот же автор, активно используя метафоры, так описывает состояние психологии:

«Недавняя пустыня между академическими крепостями и ведомственными бастионами превратилась в неспокойное море психологической практики. Есть в нем уже и глубокие чистые течения, хотя, разумеется, преобладают пока мутноватые воды самоуверенного дилетантизма.... разрыв между психологической практикой и наукой стал увеличиваться и достиг угрожающих размеров. Самое тревожное, что это расщепление, проходящее по телу психологии, никого особенно не волнует — ни практиков, ни исследователей. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности: у них нет взаимного интереса, разные авторитеты (уверен, что больше половины психологов-практиков затруднились бы назвать фамилии директоров академических институтов, а директора, в свою очередь, вряд ли информированы о "звездах" психологической практики), разные системы образования и экономического существования в социуме, непересекающиеся круги общения с западными коллегами» (*Василюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996, №6, с. 25–26).

Выход из сложившейся ситуации, по мнению Ф. Е. Василюка, может быть найден в смене той теории, на которой может строиться современная психологическая практика. Такое основание он видит в психотехнической теории. Отмечая принципиальное различие традиционного и нового подхода, автор пишет, что в психотехническом познании происходит парадоксальный для классической науки методологический

переворот: метод здесь объединяет участников взаимодействия (субъекта и объект познания, — в неадекватной старой терминологии) (*Василюк Ф. Е.* От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992, № 1, с. 20–21; Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996, № 6, с. 32–33).

А. Г. Асмолов обратил внимание на своеобразное положение современной психологии, метафорически описывая его формулой старых русских сказок: «Поди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что». По его мнению ведущей наукой о человеке в XXI веке имеет шанс стать практическая неклассическая психология, вырастающая из работ школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия. В качестве примера, он показывает, как практическая психология становится фактором конструирования вариативного развивающего образования (*Асмолов А. Г.* XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. №1 1995, с. 7).

Обсуждение данной проблемы продолжается и в начале XXI века. В частности, А. В. Юревич, рассматривая основные особенности методологического состояния психологической науки и описывая ее «комплексы», подчеркивает сильную зависимость психологии от социальных факторов и считает, что данная особенность лежит в основе одного из ее главных «комплексов» — *практической неполноценности*:

«Принято считать, что академическая (исследовательская) психология непрактична, а практическая — ненаучна, т. е. это уже совсем другая психология, да и практические возможности последней невелики и уж во всяком случае несопоставимы с практическими возможностями, скажем, физики.

В данной связи следует отметить, что при оценке практических возможностей психологии точка отсчета вновь неоправданно сдвинута — и опять на идеализированный образ естественных наук. Результаты практического воплощения естественнонаучного знания не так уж однозначны: самолеты падают, орбитальные космические станции выходят из-под контроля, атомные электростанции взрываются — и не только из-за чьего-то головотяпства, но и потому, что не все можно предусмотреть, а знание, полученное в процессе изучения «абсолютно идеальных» объектов, не всегда применимо к их реально существующим аналогам. Параллельно с преувеличением практических возможностей естественных наук, как правило, совершается ошибка и на другом полюсе — явно занижаются практические возможности психологической науки, заключенные даже не в так называемой практической психологии, а, во-первых, в том знании, которым обладает исследовательская психология, но не может его применять в силу различных социальных ограничений,

и во-вторых, в том психологическом знании, которым обладает почти каждый (*Юревич А. В.* Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии 2001. № 5).

Проблема соотношения теории и практики обозначается и при решении задач, связанных с подготовкой специалистов.

В частности, В. А. Иваников отмечает, что «...работа психолога-практика, который не ограничивается решением прикладных задач учреждений и предприятий, а пытается помочь отдельному человеку справиться с проблемами, возникающими в его личной жизни, требует не только, и может, не столько владения ремеслом, сколько профессионализма в понимании человека. Увы, академическая психология не имеет прямого выхода к человеку, а создание жизненной психологии, у которой были бы свои понятия и методы исследования, теория и рекомендации практикующему психологу, еще только начинается» (*Иванников В. А.* Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. 2006. № 1, с. 49).

Не удивительно, что практическая психология России стала активно развиваться в образовании, т. к. исторически данная сфера одна из первых притягивала внимание тех ученых, которые стремились реализовать научный потенциал в практике. Именно здесь существуют оптимальные возможности для предупреждения и предохранения развивающейся личности от возможных психологических проблем, оказания своевременной психологической помощи в решении возникающих внутренних трудностей, психологической поддержки в наиболее важные для становления личности периоды ее жизни. В этих работах было обращено внимание на необходимость создания в системе образования специальной психологической Службы, которая рассматривалась как:

• одно из направлений педагогической и возрастной психологии, т. е. ее теоретико-прикладное направление;

• психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания;

• непосредственная работа психологов в школе или ином детском учреждении[1].

В основе такого понимания психологической службы образования лежит представление о единстве основных аспектов,

---

[1] *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба. — М., 1991; Психологическая служба школы / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.

каждый из которых имеет свои задачи и требует определенной профессиональной подготовки:

«*Научный аспект* предполагает поведение научных исследований по проблемам методологии и теории практической психологии... Отличие подобных исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности, но и определяют психологические условия становления этих механизмов и закономерностей в контексте целостного формирования личности конкретного ребенка. Научный сотрудник, выполняющий такие исследования, ориентируется на практического психолога как основного своего заказчика.

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний работниками народного образования. Главными действующими лицами этого направления выступают воспитатели, педагоги, методисты, дидакты, которые или самостоятельно, или в сотрудничестве с психологами используют и ассимилируют новейшие психологические данные при составлении учебных программ и планов, создании учебников, разработке дидактических и методических материалов, построении программ обучения и воспитания.

Практический аспект службы обеспечивают непосредственно практические психологи детских садов, школ и других образовательных учреждений, задача которых — работа с детьми, группами и классами, воспитателями, учителями, родителями для решения тех или иных конкретных проблем...».

Организационный аспект включает в себя создание действенной структуры психологической службы образования.

Опыт работы в этом направлении привел к выводу о том, что все содержание работы практического психолога в условиях образовательного пространства является важной частью психологии развития, а целью деятельности психолога-практика является психологическое здоровье личности[1].

Итак, мы видим, что уже в 90-х гг. XX в. в отечественной психологии сложилась ситуация, в которой существует, по крайней мере, две линии, два пространства профессионального становления специалиста психолога.

1) практическая психология как прикладная отрасль, т. е. такая профессиональная деятельность, которая связана с приложением психологических знаний к различным сферам чело-

[1] Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб., 2004, с. 32–33.

веческой жизни, деятельностям, где они являются востребованными;

2) психологическая практика как непосредственная помощь человеку в решении тех внутренних проблем, которые рождаются из контекста его личной жизни, а не из задач какой-либо социальной сферы.

В первом пространстве профессионального становления специалиста психолога он действует по заказу определенной социальной сферы, конкретного ведомства и т. п. Здесь специалист психолог должен выстраивать свою деятельность по законам и правилам того «чужого монастыря», в который со своим уставом не суются. Но, как показывает, например, анализ деятельности отечественной практической психологии в образовании, который проводят специалисты, стоящие у истоков организации этой деятельности или постоянно занимающиеся ее проблемами, здесь далеко не все так благополучно, как предполагалось[1].

В частности, М. Р. Битянова, анализируя трудности взаимодействия психолога и других специалистов, пришедших в школу в последние десятилетия, считает, что, внедрив в школу специалистов, ориентированных на развитие, мы изначально поставили их в объективное противоречие с целями и задачами системы и с теми, кто должен по долгу службы эти цели и задачи воплощать в жизнь[2].

Рассматривая эту проблему в более широком контексте можно отметить, что во многом такое положение дел связано с объективными причинами, среди которых следует особо выделить:

• несоответствие между принципами философии и психологии гуманизма, духом «Закона об образовании», декларациями

[1] См., например: *Берулава Г. А.* Методологические основы деятельности практического психолога. — М., 2003; *Битянова М.* Пятое колесо // Школьный психолог 2004, № 22; Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной Школьный психолог 2004, № 35; *Пахальян В. Э.* Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. 2002, № 6, *Сартан М.* Шесть проблем и одна тема // Школьный психолог 2002,. № 17; с. 103–112; *Степанова М. А.* Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы // Вопросы психологии.. 2004. № 4, с. 91–101.

[2] *Битянова М.* Пятое колесо // Школьный психолог 2004, № 22.

о переходе от «школоцентрического» к «детоцентрическому» подходу в образовании и практикой их внедрения в образование;

• неопределенность целей и предмета Службы практической психологии в системе МОРФ, специфики содержания работы педагога-психолога и его компетенций;

• нескоординированность организационных и содержательных аспектов межпрофессиональной деятельности специалистов учреждений образования;

• несоответствие компетенций, развивающихся в процессе профессионального обучения и реальных требований практики к специалистам учреждений образования;

• отсутствие или неопределенность критериев, соответствующих провозглашенным гуманистическим идеалам при оценке деятельности специалистов.

Такие же проблемы обнаруживаются и в других сферах. При этом мы не должны забывать и о личности субъекта профессиональной деятельности, его самосознании, чертах характера, переживаниях и т. п., что может значительно отличать его от других людей, в сфере деятельности которых он выполняет свои профессиональные обязанности. В частности, И. В. Дубровина, анализируя со своими сотрудниками причины трудностей в развитии практической психологии в образовании, пишет о таких качествах как «профессиональный снобизм», «неспособность видеть и понимать», «невысокая психологическая культура»[1].

Во втором пространстве профессионального становления специалиста психолога он сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, реализует их в профессиональных действиях и несет ответственность за результаты своей работы. Это изменяет и его отношение к людям, которых он обслуживает, и его отношение к самому себе и участвующим в работе специалистам другого профиля, и, главное, сам стиль и тип его профессионального видения реальности.

[1] Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной // Школьный психолог 2004, №35.

Особо остановимся на проблеме культурной ответственности специалиста[1]. В упомянутой ранее статье Ф. Е. Василюка, обращается внимание на то, что чем больше развивается психология как особая социальная практика, тем более психологизируется культура. Автор отмечает, что в то же время идет встречный процесс «культуризации» психологии. Мера ответственности специалиста в психологической практике от него зависит, что будет искать человек с его помощью в своей душе[2].

В другом контексте видит эту проблему И. В. Дубровина. В частности, она обращает внимание не только на проблему психологической культуры специалиста, но и на проблему психологического образования в школе, которое по ее мнению, направлено на овладение школьниками основами психологической культуры. Здесь обращается внимание на то, что психологические знания, которые сейчас есть у очень многих, — это еще не психологическая культура. Психологическая культура, по ее мнению, это психологические знания, оплодотворенные общечеловеческими гуманистическими ценностями. Автор констатирует, что сейчас в нашем обществе в большей степени востребованы психологические знания, чем культура. Это

---

[1] В частности, интересующиеся профессиональным анализом данной проблемы могут почитать об этом в следующих источниках: Гришина Елена Николаевна. Становление психологической культуры государственного служащего средствами развивающих игр : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13: Москва, 2001; Ковалевич Татьяна Федоровна. Приобщение студентов к психологической культуре в высшем учебном заведении: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01: Красноярск, 1999; Колмогорова Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся. Автореф. Дисс. доктора псх. н. — М., 2001; Корнеева Алена Викторовна. Трансформация психологической культуры личности на разных этапах вхождения в иноязычное пространство: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: Барнаул, 2004; Лужбина Наталья Анатольевна. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: Барнаул, 2002; Селезнева Наталья Тихоновна. Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13: Москва, 1997; Семикин Виктор Васильевич. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07: Санкт-Петербург, 2004; Смирнова Елена Евгеньевна. Формирование психологической культуры педагогов в процессе повышения их квалификации: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Великий Новгород, 2002; Шубницына Татьяна Владиславовна. Формирование психологической культуры студентов технических специальностей вуза: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Москва, 2004 и др.

[2] *Василюк Ф. Е.* От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992, № 1.

создает благоприятную почву для всевозможного манипулирования людьми. Большую популярность приобретают методики управления человеческим поведением и мышлением, основанные на знании психологии человека[1].

В целом, рассматривая условия эффективного решения специалистом профессиональных задач, она пишет:

«Круг задач, который решает педагог-психолог, широк и многообразен. Качество решения этих задач зависит в значительной степени от уровня профессиональной и личностной культуры психолога» (Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб., 2009., с. 67).

Свое мнение о понимании термина «психологическая культура» высказал, уже цитируемый ранее, известный отечественный психолог Евгений Александрович Климов. Он предложил применять выражение, противоположное понятию «психологическая культура», — *душеведческое невежество.*

«Не следует думать, что удовлетворительный уровень психологической культуры может возникнуть сам собой. Здесь требуется именно бум специальных просветительских усилий, которому должен систематически предшествовать и бум исследовательских усилий...» (*Климов Е. А.* Введение в психологию труда. — М., 1998, 310–311).

Несколько в другом аспекте применяет обсуждаемый термин Б. Д. Парыгин.

Он определяет социально-психологическую культуру личности как «культуру ее психического состояния, предполагающую способность человека к испытанию стрессом, или стрессоустойчивость, а, следовательно, достаточно высокий уровень психологической готовности к психической саморегуляции и самокоррекции всех форм и видов собственной жизнедеятельности. А это, в свою очередь, предполагает воспитание и самовоспитание внутренней собранности, готовности как к полному психологическому включению в действие, так и к снятию психического напряжения, релаксации... Не менее значимым компонентом названной культуры является коммуникативная культура деловых и межличностных отношений будущего специалиста». Последняя, по мнению автора, — это умения и навыки практического взаимодействия с людьми (*Парыгин Б. Д.* Социально-психологическая культура специалиста, как одно из условий его готовности к предстоящей деятельнос-

---

[1] Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной // Школьный психолог 2004, № 35; Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб., 2009, с. 72–73.

ти // Проблемы и перспективы высшего гуманитарного образования в эпоху социальных реформ. — СПб., 1998).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Чтобы понять особенности практической психологии, неразрывной связи ее целей и предмета с историей психологии в целом, необходимо обратиться к вопросу об истоках возникновения и характере становления этого направления.

Анализ истории становления психологического знания показывает, что на протяжении веков *педагогика* и *медицина* представляли две главные области практического приложения психологических знаний. Но на рубеже XX в. психология была востребована в сфере *производственной, трудовой деятельности*. Здесь зарождалась *психотехника* (В. Штерн), которая понималась как использование психологии в экономике и промышленности. Можно говорить о том, что **психология труда** возникла на рубеже XIX и XX вв., когда формировались новые сложные виды трудовой деятельности, предъявившие повышенные требования к скорости реакции, однозначности восприятия и другим психическим процессам. На первоначальном этапе развития психология труда и ее проблематика входила в более широкую сферу психотехники

Дальнейшее ее развитие связано с **индустриальной психологией** (Г. Мюнстерберг, 1913). Здесь на первое место ставились вопросы научного руководства предприятиями, профотбора и профориентации, производственного обучения, приспособления техники к психологическим возможностям человека и другие факторы повышения производительности труда[1].

Как одно из направлений традиционной психологии труда в связи с автоматизацией производства в 40–50-х гг. XX в. возникла и развивалась **инженерная психология,** основным объектом которой было исследование непосредственного взаимодействия человека с предметами и орудиями труда (инструменты, станок, конвейер, средства транспорта и т. п.). Первоначально задачи инженерной психологии сводились в основном

[1] *Ярошевский М. Г.* История психологии. — М., 1976, с. 298.

к критическому анализу ошибок проектирования оборудования или подготовки операторов и выявлению факторов, влияющих на эффективность систем «человек-машина». Благодаря разработкам в этой сфере практической психологии внутри нее интенсивно развиваются новые направления — **авиационная и космическая психологии.** Первая исследует и создает психологические основания эффективной деятельности человека в авиационных системах.

Вторая же направлена на изучение психологических особенностей человека, проявляющихся в условиях космического полета, исследование зависимости этих особенностей от ряда специфических факторов (невесомости, гиподинамии, относительной сенсорной депривации и др.). В ее задачи входит поиск способов и методов оптимальной деятельности человека-космонавта в ходе подготовки и осуществления космических полетов; психологическое обеспечение стадии проектирования, разработки и создания пилотируемых космических летательных аппаратов с учетом особенностей и свойств человека; разработка специальных тренажерных устройств и имитаторов условий деятельности космонавта, которые бы с максимальной степенью приближения моделировали реальные условия и факторы космического полета.

Но, как уже отмечалось выше, до нового времени практическое приложение психологических знаний было наиболее представлено в **педагогике** и **медицине**. Рубеж XIX–XX вв. характеризуется в этом плане тем, что в области педагогики появляются работы, в которых, с одной стороны, центр исследовательского внимания находится в педагогике, а, с другой, — все большее место занимают психологические данные, которые начинают играть роль неизбежных предпосылок. Именно в это время известный немецкий педагог И. Ф. Гербарт пишет о том, что для характеристики психологически ориентированных сочинений, в отличие от тех педагогических трактатов и статей, которые совсем не связанны с психологическим анализом, правильно будет употреблять термин «*психологическая педагогика*». В этот же период возникает и другой термин — *экспериментальная педагогика*, который предложил немецкий педагог и психолог Э. Мейманом для обозначения исследований, ставив-

ших целью всестороннее исследование ребенка и обоснование педагогической теории экспериментальным путем. Основная цель экспериментальной педагогики — дать общей педагогике эмпирическое основание. Данная отрасль науки развивалась из изучения детей, но у нее была особая практическая цель, а именно: исследовать влияние различных видов школьной работы на дидактически значимые качества школьников. Особое место в этом ряду занимали проблемы преподавания психологии. Можно сказать, что все эти новшества стали основанием для выделения позже особой отрасли психологии — **педагогической психологии**.

В большинстве работ, посвященных становлению этой прикладной отрасли психологии, отмечается, что непосредственными предшественниками ее выделения в специальную область психологической теории и практики, были френология (Ф. Галь) и месмеризм (Ф. Месмер). Их идеи нашли свое продолжение в работах Жана Шарко, а позже — Зигмунда Фрейда. Значительный вклад в становление этой отрасли психол огического знания и практики внесли такие специалисты как П. Жане, Т. Рибо, Г. Роршарх, Э. Кречмер, К. Г. Юнг. Именно эти ученые и практики показали конкретную роль психологических феноменов в болезни и лечении человека. Благодаря данным работам появляется новая отрасль психологии — **медицинская психология** и определяется ее предмет — влияние психических факторов на возникновение, течение болезней, на процесс выздоровления человека.

Сегодня медицинская психология наиболее ярко представлена в двух основных областях — клинике нервно-психических заболеваний и клинике соматических заболеваний.

Формирование **юридической психологии** связывают с интенсивным развитием в конце XIX в. криминалистики и криминологии. Название данной отрасли психологии ввел в употребление в начале XX в. известный французский психолог Э. Клапаред, читавший курс по судебной психологии в Женевском университете. Становление юридической психологии также связывают с именем основоположника криминалистики — Ганса Гросса, который создал фундаментальный труд «Криминальная психология». Он отмечал необходимость

особой отрасли прикладной психологии, чтобы знать правила, которые руководят психическими процессами в судебной деятельности. По его мнению такая психология занимается всеми психологическими факторами, которые могут идти в расчет при установлении и обсуждении преступления.

Вплоть до первой половины XX в. данная отрасль психологии оставалась в основном эмпирической, описательной наукой, но уже с середины XX столетия она стала развиваться как полноценное самостоятельное направление. В этот период уже проводятся специальные работы, направленные на исследование психологических факторов преступного поведения, социальных и социально-психологических причин криминализации личности (Г. Тох, М. Липманн, Д. Абрахамсен, Р. Луваж, Н. Джонстон, Г. Тобс и др).

Сравнительно «молодой» можно считать такую отрасль психологии, как **«спортивная психология»**, которая направлена на реализацию психологических достижений в культуру подготовки спортсменов и команд. Здесь определяются психологические основы физической, технической и тактической подготовки, особенности достижения тренированности, спортивной формы, готовности к соревнованию, а также психологические предпосылки успешности соревновательной деятельности; ведется изучение психологических особенностей различных видов спорта, возрастных и индивидуальных особенностей формирования двигательных навыков и психолого-педагогические условий успешного освоения спортивной деятельности; исследуются психологические характеристики личности спортсмена, социально-психологические проблемы спорта. Спортивные психологи оказывают помощь в определении психологических аспектов того или иного вида спорта, в сотрудничестве с другими специалистами помогают людям в преодолении психологических трудностей, возникающих в ситуациях спортивной деятельности.

Современный этап развития практической психологии отмечен интенсивным развитием **политической психологии, психологии массовых коммуникаций и рекламы, кросскультурной** и **этнической психологии** и др.

Определяя направления практической психологии, специалисты обращают внимание на тот факт, что они неразрывно

связаны с решаемыми в их рамках задачами. В частности, любой практикоориентированный психолог может содействовать другим лицам (специалистам, управленцам, клиентам и т. п.) в достижении некоторой более общей, не психологической цели. На этом основании мы можем различать сферы практического применения психологического знания специалистом. Например:

- *психолог на предприятии* (в учреждении). Здесь он содействует достижениями целей, поставленных перед предприятием (учреждением), успешному ведению дел, бизнеса (например, промышленный психолог, консультант по социально-психологическим вопросам, организатор и ведущий тренингов и т. п.);
- *психолог в образовательных учреждениях*. Здесь он способствует образовательному процессу, решению задач эффективного (благополучного) развития внутреннего мира ребенка в тех или иных образовательных условиях (например, педагог-психолог, психолог ПМС-центра или центра профориентации и т. п.);
- *психолог в медицинских учреждениях*. Здесь он принимает участие в создании и реализации психопрофилактических мероприятий, в постановке диагноза (особенно психиатрических и психосоматических больных) и немедикаментозном лечении (психотерапия и психокорекция).

В то же время, обслуживая цели и задачи какой-либо сферы деятельности, практический психолог решает и собственно психологические задачи. По этому основанию можно выделить основные направления и виды деятельности практикоориентированного психолога. В частности, в большинстве пособий сюда относят:

- психологическое консультирование;
- психологическую коррекцию;
- немедицинскую психотерапию.

В одном из переведенных в конце XX в. на русский язык, зарубежных учебных пособий, в рамках прикладных отраслей психологии выделяются отдельные профессии, ставшие собственно профессиональной практикой специалиста с психологическим образованием. В частности, здесь идет речь о таких профессиях как *клинический психолог, психолог-консультант,*

школьный и промышленный психолог, педагогический психолог, психолог-эргономист и др. [1]

Анализ различных учебных пособий и справочников, выпущенных в свет за последние десятилетия показал, что далеко не в каждом из них мы можем найти упоминание о практической психологии. В тех, где не только признается ее наличие, но и осуществляется попытка описания ее проявлений и специфики, мы встречаем самые различные определения: от тех, которые не проводят границы между прикладной и практической психологией, до тех, где практическая психология отождествляется с психотерапией. Наиболее корректное определение, которое нам встретилось в проанализированных источниках, выглядит следующим образом:

> «Практическая психология — это особый вид деятельности психолога, направленный на решение конкретной практической задачи и предполагающий получение психологической информации о конкретном человеке или группе людей, анализ полученной информации на основе знаний, полученных в фундаментальной или прикладной психологии, разработку (планирование) и реализацию воздействия (как психологического, так и не психологического) на конкретного человека или группу людей с целью их изменения или изменения их поведения» (Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. — СПб., 2003, с. 44–45).

Практическая психология в России

В анализе особенностей развития практической психологии в России можно условно выделить три основных аспекта:

1) условия для зарождения практической психологии;

2) организационное оформление (формальная легализация) практической психологии;

3) своеобразие становления практической психологии.

Первый аспект хорошо выделяется в контексте анализа конкретных этапов общей истории психологии. В данном случае, можно говорить о том, что уже в конце XIX в. были сформированы необходимые условия для зарождения практической психологии в России.

[1] *Годфруа Ж.* Что такое психология. В 2 т. Т. 1. — М., 1996, с. 102–107.

«Психология,— писали Л. С. Выготский и А. Р. Лурия в 1926 г.,— прежде всего должна была оставить изучение отдельных, не связанных между собой и искусственно выделенных «элементов» психической жизни, какими были «представления», «восприятия», «воля», «ощущение» и т. п., и обратиться к изучению поведения цельной личности, стать наукой о поведении личности, живущей в определенных условиях социальной среды»[1].

Второй аспект касается, прежде всего, общественных и правовых аспектов организационного становления практической психологии. Здесь следует обратить внимание, в первую очередь, на документы, в которых провозглашается необходимость формального определения места и роли практической психологии, ее конкретного содержания и функций или констатируется правовой статус.

Третий аспект проявляется в том, каким образом идет процесс становления практической психологии в каждый из моментов развития психологии в различных сферах человеческой деятельности.

Вопрос о необходимости активной разработки практической психологии в России активно стал обсуждаться на первых форумах специалистов, организованных и проведенных в начале XX в. В частности, на таких как:

- первый и второй Всероссийский съезд по педагогической психологии (1906; 1909);
- второй и третий Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике (1913; 1916);
- первый и второй Всероссийский съезд по психоневрологии (1923; 1924);
- Всесоюзная конференция по психофизиологии труда и профотбору (1927);
- Всероссийский педологический съезд (1927);
- Всесоюзный съезд по изучению поведения человека (1930);
- Всесоюзный съезд по психотехнике (1931).

После известного постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936) процесс

[1] *Выготский Л. С, Лурия А. Р.* Предисловие // *Шульце Р.* Практика экспериментальной психологии, педагогики и психотехники. — М., 1926, с. 3–4.

развития отечественной практической психологии был надолго приостановлен.

В начале XX в., в контексте общих тенденций развития психологии в России, особое значение для предмета нашего обсуждения имеют те ее отрасли, в рамках которых зарождается и получает свое дальнейшее развитие психологическая практика. Кратко охарактеризуем эти отрасли и специфику их развития.

Психология труда и психотехника. Психология труда с момента своего зарождения использовала ценные завоевания, имевшиеся в развитии русской общественной мысли, отечественной психологии и физиологии. В частности, работы И. М. Сеченова, который большое внимание уделял прикладным аспектам физиологии и психологии труда[1].

При рассмотрении проблем истории отечественной психологии труда отмечается, что с самого начала развитие прикладных отраслей психологической науки сталкивалось с серьезными противоречиями между методологией, на которых они строились и конкретным социальным заказом. Очень ярко это проявилось в становлении психотехники, которая рассматривалась как научное движение, содержанием которого было приложение психологии к решению практических вопросов (Мунипов В. М., 1983).

Важно подчеркнуть, что для психотехники был характерен широкий диапазон решаемых задач: от профессионального отбора и профессиональной консультации, до профессионального обучения, рационализации труда и борьбы с профессиональным утомлением и несчастными случаями, создания психологически обоснованных конструкций машин и инструментов, а также — психической гигиены, психологии воздействия (плакат, реклама, кино и т. д.), психотерапии.

Анализируя особенности становления отечественной психологии труда многие специалисты отмечают, что кроме общих с психологией теоретических проблем, перед прикладными отраслями вставали проблемы методологического плана, обусловленные спецификой их возникновения и развития. В част-

[1] *Ярошевский М. Г.* Психофизиология труда и принцип деятельности в советской психологии // Вопросы психологии, 1977, № 6, с. 3–15.

ности, общей для психотехники и других прикладных отраслей психологии является проблема двух источников возникновения — технического и психологического. Эти два источника с самого начала выдвинули на первый план методологические проблемы соотношения технических знаний и знаний о человеке в ее структуре.

Рассматривая специфику становления прикладного психологического знания, специалисты подчеркивают, что отмеченная особенность возникновения и развития психотехники наблюдается и при формировании инженерной психологии и эргономики в современных условиях. По их мнению, развитие современной техники и производства в целом выдвинули целый ряд проблем, которые были связанны с человеческим фактором. Но к их решению ни психология труда, ни другие науки о трудовой деятельности не были готовы. Именно поэтому за это дело в то время взялись представители технических наук, инженеры и конструкторы.

Само по себе это явление имеет принципиальное значение, по крайней мере, в трех отношениях:

- оно свидетельствует о том, что проблемы человеческого фактора органически связаны с техническими проблемами;
- данное явление способствует сближению технических наук и наук о трудовой деятельности;
- оно стимулирует развитие наук о трудовой деятельности и, в частности, методов исследования[1].

В советский период основной областью практического применения психологии стали организация, рационализация и оздоровление труда. Ведущей отраслью здесь была психотехника (И. Н. Шпильрейн, С. Г. Геллерштейн, Н. Д. Левитов, А. М. Мандрыка, А. А. Толчинский, М. Ю. Сыркин и др.). Именно психотехника нашла себе применение в ряде разделов народного хозяйства, и прежде всего в промышленности, на транспорте, в торговле, на предприятиях связи, в системе ФЗО, в деле политехнизации средней школы и т. д.

---

[1] *Ломов Б. Ф.* О состоянии и перспективах развития психологической науки в СССР // Психологическая наука в социалистических странах. — М., 1981, с. 130.

Специалисты отмечают, что психотехническое движение 20–30-х гг. XX в., представляло сложное и противоречивое явление. Оно выходило за рамки лабораторных психологических исследований и смыкалось, во-первых, с движением за научную организацию труда, реконструкцию и совершенствование производства, а во-вторых, с нарождавшимися проблемами целого комплекса медико-биологических дисциплин[1].

Но под давлением практики пробивалась тенденция к психологическому изучению предметной трудовой деятельности. Ведущими специалистами того времени обращалось внимание на синтетическую природу психологического анализа трудовой деятельности, отправного пункта многих психотехнических исследований.

> «Только... совмещая чисто профессиографические задачи с интересами биомеханики, охраны труда и НОТа,— психологический анализ профессий приобретает теоретико-практическую значимость. В то же время, иллюстрируя единство в многообразии отдельных нотовских проблем, такого рода анализ вскрывает объективную ценность, хотя и многопланового, но не эклектического в дурном смысле, и единством внутреннего содержания спаянного методического подхода к общей проблеме научной организации труда и производства» (*Шпильрейн И. Н.* Предисловие // Трудовой метод изучения профессий. — М., 1925, с. 172).

Как известно из истории отечественной психологии, на определенном этапе идеология возобладала над наукой, что привело к перечеркиванию всех достижений отечественных специалистов и к ликвидации практически всей прикладной проблематики. В частности, в 1936 г. закрываются все лаборатории по промышленной психотехнике и психофизиологии труда, в значительной степени свертывается работа ЦИТа и местных институтов труда и т. д.

В результате сегодня трудно найти профессиональных психологов и тем более, практических работников, кто знаком с подлинными работами психотехников и психологов труда 20–30-х гг. Работы специалистов тех лет сегодня являются библиографической редкостью.

[1] Психология труда. Информационный бюллетень. № 17, 18. В 2 ч. — М.: Институт конкретных социологических исследований, 1969.

Военная психология. Специалисты, занимающиеся проблемами военной психологии, условно выделяют несколько этапы ее становления и развития[1].

В частности, отмечается, что первые работы в области военной психологии, как отдельной прикладной отрасли общепсихологического знания, появились во второй половине XIX в.

В это время предпринимаются попытки исследовать боевую деятельность и определить факторы (в том числе социальные и социально-психологические) ее эффективности, формируются требования к боевым качествам воинов различных родов войск.

Создаются специальные психологические научно-исследовательские учреждения:

- экспериментальная лаборатория в Военно-медицинской академии;
- экспериментальная психологическая лаборатория на Педагогических курсах Управления военно-учебных заведений;
- лаборатории в кадетских корпусах.

Результаты работы военных психологов того времени находят свое отражение в специальных изданиях («Военно-медицинский журнал», «Военный сборник», газеты «Русский инвалид», «Разведчик «, «Психиатрическая газета»).

Развивается система оказания психиатрической помощи воинам, пострадавшим во время войны: вводятся должности военных врачей-психиатров, организуются психиатрические отделения в военных госпиталях. Теория и практик военной психологии того времени связывается с именами таких известных российских ученых и практиков как В. М. Бехтерев, М. И. Аствацатуров, Г. Е. Шумков, С. Д. Владычко и др.

С момента установления советской власти военная психология развивается как особый раздел психотехники — *военная психотехника* или *военная психофизиология,* которые находят *конкретное* применение в Рабоче-крестьянской Красной Армии (РККА).

[1] См., например: *Караяни А. Г., Сыромятников И. В.* Психологическая работа в вооруженных сила РФ: теория и технология организации и проведения. — СПб., 2005; Военная психология / Под ред. А. Г. Маклакова. — СПб.: Питер, 2004.

В 20–30-е гг. XX столетия происходит организационное оформление психологической работы и психологического обеспечения учебно-боевой деятельности войск. В то же время разворачивается система психологических лабораторий: центральная (во всех округах и на флотах, в ряде академий и училищ, в ВВС, ВМФ, бронетанковых войсках), а также по некоторым специальным профилям. Значительный вклад в разработку проблем научной организации и проведения психологической работы в войсках того периода внесли П. И. Изместьев, А. Е. Снесарев, Г. Ф. Гирс, С. Е. Минц, А. А. Таланкин, Г. Д. Хаханьян и др.

В годы второй мировой войны наступает этап практического применения достижений психологической науки в организации боевой деятельности советских войск. В это время главными становятся вопросы совершенствования психологических качеств, необходимых для достижения победы над врагом, подготовки психики военнослужащих к ведению боя. Психологическая работа того времени отличается практической направленностью, учитывающей боевой опыт войск, моральный настрой воинов, качества, обеспечивающие формированию высокой психологической устойчивости в бою. Изучаются причины страха, паники, пути их преодоления и предупреждения; природа самоотверженности, смелости, мужества; условия ускоренного обучения военных специалистов — радистов, телеграфистов, летчиков, танкистов и т. д.; разрабатываются средства и способы повышения зрительной и слуховой чувствительности воинов, ускоренной адаптации глаза к темноте, улучшения ночного зрения; решаются задачи маскировки, восстановления функций речи и движений, утраченных после ранения.

Послевоенный период отличается следующим:

• в Вооруженных Силах страны создаются центры научной разработки проблем связанных с психологическим обеспечением учебно-боевой деятельности (Военно-политическая академия, Центр военно-социологических, психологических и правовых исследований ВС);

• разворачиваются центральные исследовательские учреждения (лаборатории) в видах вооруженных сил;

• вводится психологический отбор в военных училищах.

• происходит становление и развитие системы психологической подготовки, разрабатываются методические приемы психологических тренировок.

• совершенствуется система психологического образования военных кадров;

• во всех военных заведениях вводится учебная дисциплина «Военная психология и педагогика».

С начала 90-х гг. XX в. и по настоящее время идет интенсивное формирование нормативно-правовой базы психологической работы, создание и развитие психологической службы вооруженных сил[1].

Медицинская психология. Возникновение и развитие данной отрасли психологии связано с необходимостью приложения психологических знаний в области *здравоохранения, медицины* и сопряженных с последней разделов *естествознания*. Наиболее ярко данное направление работ проявило себя в сфере *патопсихологии*, изучавшей расстройства и ненормальности поведения и сознания человека (В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев и др.). Практика была сконцентрирована в изучении симптомологии психических расстройств в экспериментально-психологических лабораториях при психиатрических клиниках. Знание патопсихологии также использовалось для углубленного понимания механизмов нормального человеческого поведения и для построения индивидуальной психологии (П. П. Блонский, Н. А. Белов, В. Н. Сперанский и др.).

Ответвлением патопсихологии стала *психотерапия* (А. Б. Залкинд, К. И. Платонов), в которой, как отмечает А. В. Петровский, различались «целеустремленческое» и «гипнотическое» направления. В рамках отмеченных исследований появились труды по психологическому обоснованию педагогической работы со слепыми, глухими и умственно неполноценными

[1] Подробнее об этом см.: *Караяни А. Г., Сыромятников И. В.* Психологическая работа в вооруженных сила РФ: теория и технология организации и проведения. — СПб., 2005; Военная психология / Под ред. А. Г. Маклакова. — СПб.: Питер, 2004; Современная военная психология: хрестоматия. — Минск: Харвест, 2003; Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. Учебник. — М.: МО РФ, 1999; Военная психология: методология, теория, практика. Уч.-методич. пос. В 2 т. — М.: ВУ, 1998 и др.

детьми, ставшая экспериментальной и теоретической базой дефектологии (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.). Естественно, что методологическими основаниями здесь, в первую очередь, являлись идеи И. П. Павлова, что особенно сказалось на разработке физиологической психологии или психофизиологии.

Здесь же происходит становление особой отрасли психологического знания и практики — *нейропсихологии*, основа которой заложена в трудах А. Р. Лурия.

Юридическая психология. В России процесс становления юридической психологии зарождается в первой половине XIX в., когда предпринимаются попытки обоснования отдельных уголовно-правовых позиций психологическими знаниями[1].

На рубеже XIX и XX вв. в России развитие юридической психологии получает новый толчок в связи со следующими обстоятельствами:

• остро ставятся вопросы о психологическом исследовании участников уголовного процесса. Появляется исследование по судебно-психологической экспертизе;

• формируется психологическая школа права, родоначальником которой стал юрист и социолог Л. И. Петражицкий, руководивший кафедрой истории философии права в Петербургском университете;

• в 1900 г. по инициативе В. М. Бехтерева и Д. А. Дриля был создан Научно-учебный психоневрологический институт, в программу которого входила и разработка курса «Судебной психологии»;

• в 1909 г. в рамках этого института был создан Криминологический институт.

В первые годы советской власти интерес к юридической психологии резко возрос, стали изучаться психологические предпосылки преступности, психология правонарушителей[2].

---

[1] Подробнее об этом см., например: *Васильев В.* Юридическая психология: Учебник для вузов. — Спб., 2004; *Еникеев М.* Юридическая психология: Учебник для вузов. — Спб., 2004.

[2] Подробнее об этом см. например: *Петровский А. В.* История советской психологии. — М., 1967, с. 181–188; *Ярошевский М. Г.* История психологии. — М., 1976, с. 424–433 и др.

Возникшая на границе между патопсихологией и социальной психологией, новая отрасль сосредоточилась на изучении психологических предпосылок преступлений и преступников, психологическом обосновании достоверности свидетельских показаний, поведения правонарушителей в местах заключения, психологической экспертизе (Ю. Ю. Бехтерев, В. А. Внуков, М. Н. Гернет, А. Р. Лурия, С. В. Познышев и др.)

Отличительными признаками этого этапа можно назвать следующие события:

- в Москве, Ленинграде, Киеве, Одессе, Харькове, Баку, Минске организуются криминально-психологические кабинеты и кабинеты научно-судебной экспертизы, которые исследовали психологию преступника и преступления. В работе этих кабинетов принимают участие ведущие психологи;
- в 1925 г. в Москве был создан первый в мире Государственный институт по изучению преступности и преступника, в биопсихологической секции которого работают крупные психологи;
- в 1924–1930 гг. были осуществлены массовые психологические обследования различных групп преступников — убийц, хулиганов, сексуальных правонарушителей и др.;
- экспериментальное исследование некоторых проблем юридической психологии включается в план работ Московского института психологии;
- в 1930 г. состоялся 1-й съезд по изучению поведения человека, на котором работала секция судебной психологии;

В то же время, наступает период идеологических переоценок науки и практики, что к началу 30-х гг. приводит к прекращению судебно-психологических исследований.

Только в 60-х гг. прошлого столетия в связи с некоторой политической «оттепелью» появились социологические, социально-психологические и психолого-юридические исследования. В частности, в 1964 г. вышло постановление ЦК КПСС «О мерах по дальнейшему развитию юридической науки и улучшению юридического образования в стране», на основе которого в 1966 г. в юридических вузах было введено преподавание общей и судебной психологии.

Отличительным признаком характера развития юридической психологии того времени является тот факт, что связь психологии и права рассматривалась лишь в сфере уголовного судопроизводства. Разрабатываются такие проблемы как психология следователя и следственной деятельности, судебно-психологическая экспертиза, психология исправительной деятельности и др. (см. список литературы). В это время психология еще не рассматривалась как концептуальный источник права, правовой регуляции.

Начало 80-х годов знаменуется для развития юридической психологии тем, что в органах МВД начали разрабатываться основы организации психологической службы (А. М. Столяренко). Преподавание юридической психологии в юридических вузах стало одним из основных средств гуманитарной переориентации юристов. Выходят первые учебники и учебные пособия по юридической психологии (М. И. Еникеев, 1975). Успешно разрабатываются отраслевые направления юридической психологии. (В. В. Романов, А. М. Столяренко). Все это способствовало тому, что к настоящему времени отечественная юридическая психология имеет устойчивый и высокий статус и как научная дисциплина и как одна из сфер психологической практики.

Педагогическая психология и педология. **Практическая психология образования**. В России конца XIX в. уже было явно видно, что реально существует не только приложение психологических знаний в область педагогики, а вырисовываются четкие контуры новой самостоятельной отрасли научного знания — *педагогической психологии*. Можно считать официальной датой ее рождения 1874 г., когда в журнале «Народная школа» стали появляться части книги Петра Федоровича Каптерева «Педагогическая психология», которая в 1877 г. вышла отдельным изданием.

Свое дальнейшее развитие педагогическая психология получает в трудах другого известно российского педагога — А. П. Нечаева. Изданная им в 1915 г. работа «Курс педагогической психологии для народных учителей» дает достаточно широкий для того времени обзор психологического материала, который дает возможность осветить главнейшие педагогические вопросы.

Рассматривая особенности истории психологии советского периода, А. В. Петровский отмечает, что первая область практического применения психологии того времени — народное просвещение и образование. Именно здесь в рамках **педологии**[1] идет интенсивное решение прикладных проблем возрастной, педагогической и детской психологии (М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. С. Залужный, А. Н. Леонтьев, С. С. Моложавый, Н. А. Рыбников, А. А. Смирнов, И. А. Соколянский и др.).

Процесс становления **практической психологии в образовании** с конца 80-х гг. по настоящее время характеризуется следующими особенностями:

1) на первых этапах (1988–1992) решались следующие задачи:

а) формировался запрос на практическую психологию в системе образования, и прежде всего в системе управления образованием, в сознании управленцев разного уровня;

б) закладывались основы психологической культуры учительства;

в) практическая психология образования превращалась в новую интегральную самостоятельную отрасль психологии, а профессия практического психолога — в новую самостоятельную профессию;

2) в процессе становления новой отрасли практическая психология постепенно занимает важнейшее место в методологии конструирования вариативного образования (1994–1997);

3) практическая психология выходит за границы образования и начинает выполнять определенную мировоззренческую, идеологическую роль[2].

[1] Подробнее о современном понимании места и роли педологии в истории психологии можно прочитать в следующих источниках: Кадры решили все... Наука, не принятая системой // http://www.ug.ru/01.25/ps8.htm; *Курек Н.* История ликвидации педологии и психотехники. — М., 2004; *Петровский А. В.* Ученик компрачикоса, или Сага о педологии // Петровский А. В. Психология и время. — СПб., 2007; *Струкчинская Е. М.* Л. С. Выготский о педологии и смежных с нею науках // София: Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии. Вып. 5, 2002 // http://virlib.eunnet.net/sofia/05-2002/text/0523.html.

[2] Подробнее см.: *Асмолов А .Г.* Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта — к парадигме толерантности / Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы первой международной научно-практической конференции — М., 2004, с. 6–10.

В конце XX в. в России вновь активизируется интерес к проблемам преподавания психологии[1].

Период *возрождения* практической психологии *в отечественной системе образования* захватывает конец 80-х гг. и активно проявляется в конце XX и начале XXI в. Именно в это время происходят следующие важнейшие события:

1) вводится должность Главного психолога Гособразования СССР (1988);

2) принимается Решение коллегии Гособразования СССР «О первоочередных мерах по подготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений» (1988)

3) выходит Приказ Министра образования «О переподготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений», в котором направление науки, техники и технологии высших учебных заведений «Практическая психология в системе образования» было узаконено как новое и перспективное;

4) во все органы образования СССР рассылается Письмо Госкомитета СССР по народному образованию от 27.04.89 № 16. «О введении должности психолога в учреждениях народного образования»;

5) во все органы образования РСФСР рассылается Письмо Министерства народного образования РСФСР от 30.11.89 № 247/18 «О введение в штаты дошкольных учреждений должности психолога и о подборе на эту должность специалистов».

6) разрабатывается и утверждается Положение о психологической службе в системе народного образования (1989; 1990);

7) принимается решение коллегии Минобразования РФ «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в РФ» (1995);

8) организуются и проводятся два Съезда практических психологов образования (Москва — 1994; Пермь — 1995);

9) Постановлением Министерства труда и социального развития утверждается «Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» (1996);

---

[1] Подробнее об этом см.: *Стоюхина Н. Ю.* Преподавание психологии в системе отечественного образования: история и современность. — Нижний Новгород, 2005.

10) Приказом министра образования утверждается «Положение о службе практической психологии образования» (1999);

10) создается общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» (2003).

Благодаря этим действиям процесс развития практической психологии приобретает экстенсивный характер, что существенно отразилось на изменении социального статуса психологии в обществе. Особенно это касается сферы образования.

Наряду с отмеченными выше в современной отечественной психологии все большее место занимают такие ее прикладные отрасли как *политическая психология*, *психология рекламы*, *психология массовых коммуникаций*, *этническая психология* и др[1].

В целом, можно сказать, что во второй половине прошлого века практическая психология в нашей стране была сферой деятельности для немногих специалистов из академических и отраслевых исследовательских институтов или факультетских лабораторий.

В те годы развитие этой отрасли представлялось далекой перспективой, а специальная подготовка практических психологов — утопией. Такая практика рассматривалась, скорее, как помощь ученых-психологов и научной психологии в поисках эффективных решений практических задач другими специалистами: медицинских — в клинике, инженерных в промышленности, педагогических — в образовании.

Одним из важнейших результатов развития психологии в России последней трети XX в., был дан новый сильный импульс возрождению и активному становлению психологической практики. Это не могло не отразиться на содержательных сторонах деятельности психологического сообщества. В частности, в Уставе РПО появились разделы, отражающие эту тенденцию.

---

[1] Подробнее об этом см.: *Лебедев-Любимов А. Н.* Психология рекламы. — СПб, 2005; *Лебедев-Любимов А. Н.* Психология в маркетинге. — СПб, 2008; *Налчаджян А. А.* Этнопсихология. — СПб., 2004; *Ольшанский Д.* Политическая психология — СПб., 2003; Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. – СПб., 2003; *Солдатова Г. У.* Психология межэтнической напряженности. — М., 1998; *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. — М., 2004.

2.1.1. содействие развитию науки, практики и образования в области психологии;
2.2.7. содействие реализации проектов, программ и мероприятий, ориентированных на совершенствование методов, методических средств, практических психологических техник, процедур работы психологов-исследователей и практиков

Объем нашего пособия и специфика выделенной нами предметной области не позволяют далее более подробно рассмотреть все отрасли психологии, которые каким-то образом связаны с процессом становления практической психологии. Поэтому очень кратко выделим специфику еще нескольких отраслей, в которых происходило зарождение и становление современной практической психологии.

Авиационная и космическая психология. Эта область возникла как ответвление психологии труда, но, естественно, не могла развиваться вне оборонного ведомства страны и проблем военной психологии. Она включала в себя проблемы профессиографии летного труда, авиационной психогигиены, психологические вопросы методики летного обучения (А. П. Нечаев, Н. М. Добротворский, С. Е. Минц и др.).

Психология спорта — одна из отраслей психологии, которая с момента своего появления была направлена на исследование психологических ресурсов человека, определяющих его возможности в спорте, и обеспечение применения в практике полученных учеными результатов Также как и многие отрасли психологии того времени она была тесно связана с психотехникой, в особенности в вопросе о формировании двигательных навыков и реакций (П. А. Рудик, А. Ц. Пуни, З. И. Чучмарев). Достижения в области психологии спорта в первую очередь позволяли создавать условия для получения эффективных результатов в спорте.

Проведенный экскурс в историю развития практической психологии позволил нам создать тот контекст, который позволяет перейти к вопросам, относящимся непосредственно к психодиагностике как виду работы практического психолога.

ПСИХОДИАГНОСТИКА КАК РАЗДЕЛ ПСИХОЛОГИИ И ВИД РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Психодиагностика как самостоятельный раздел психологии сформировалась относительно недавно. Впервые в научной литературе термин психодиагностика появился в 1921 г. в работе Х. Роршаха с аналогичным названием (*Rorschach M.* Psychodiagnostik. — Bern, Leipzig, 1921), и под этим термином понималась практическая функция специалиста по установлению психологического диагноза. В последующем термин «психодиагностика» приобрел значительно более концептуальный оттенок: в ходе интенсивного развития прикладной и практической психологии данное понятие уточнялось и, в конечном итоге, стало определять весьма широкую самостоятельную область психологии, которая в настоящее время включает в себя теоретическое и эмпирическое направления деятельности специалистов-психологов и которая имеет относительно самостоятельные методологическую и концептуальную основы как для исследовательской, так и для практической работы.

Развитие психодиагностики в России, как и во всем мире, тесно связано с возникновением и развитием экспериментальной психологии. Известно, что эксперимент в отечественной психологии появился во второй половине XIX в. Для возникновения же психологической диагностики необходимо было, чтобы практике потребовалось знание об индивидуально-психологических особенностях человека. В этом смысле можно говорить о том, что первые отечественные работы по психологической диагностике выполнялись в начале XX столетия. Большинство исследователей истории психологии считают, что одной из первых значительных дореволюционных отечественных работ по психологическому тестированию, которая представляла законченное самостоятельное исследование, стала работа, выполненная в 1909 г. в Московском университете крупнейшим невропатологом и психиатром того времени Г. И. Россолимо. Он поставил своей целью найти метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологическом состояниях. Этот метод, получивший впоследствии широкую

известность как в России, так и за рубежом, был одной из ранних оригинальных систем тестов для измерения умственной одаренности.

Другой отечественный психолог, который придерживался сходных с Россолимо взглядов на изучение личности — А. Ф. Лазурский, в те же годы создает новое направление в дифференциальной психологии — научную характерологию. Строго придерживаясь опыта и эксперимента как основных методов исследования, он, в то же время, стоял за создание научной теории индивидуальных различий. Главной целью дифференциальной психологии он считал «построение человека из его наклонностей», а также разработку возможно полной естественной классификации характеров.

Ограниченность возможностей лабораторно-экспериментальных методов побудила Лазурского искать другие способы работы, что привело его к созданию и описанию метода естественного эксперимента. Здесь, как известно, в отличие от лабораторно-экспериментальных методов, преднамеренное вмешательство исследователя в изучение психики и поведения человека совмещается с естественной и сравнительно простой обстановкой опыта. Лазурский считал, что именно благодаря этому здесь удается исследовать не отдельные психические процессы, а психические функции и личность в целом. Еще одной заслугой этого ученого было то, что он выдвинул положение о теснейшей связи свойств характера с нервными процессами. В отличие от известной в то время френологии (локализация способностей в виде внешне выраженного развития отдельных обособленных участков больших полушарий), здесь предоставлялось объяснение свойств личности нейродинамикой корковых процессов.

В начале своих работ Лазурский предпочитал использовать только качественные методы, но позднее, он ощутил необходимость количественных измерений психических процессов и попытался использовать для этого графические схемы в определении способностей ребенка.

Важным для последующего развития психодиагностики следует считать то, что с развитием дифференциально-психологических исследований психология в целом обогатилась рядом

новых методов и подходов. Именно на этом этапе стали вполне осуществимы ее связи с практикой, что послужило основой для возникновения психологической диагностики. Большинство авторов сходятся во мнении, что собственно психодиагностические работы в России начали интенсивно развиваться в 20–30-е гг. прошлого века в области педагогики, медицины, педологии. Отмечается, что подавляющее большинство методик, используемых в то время, было копированием западных психологических тестов, да и формы проведения тестовых испытаний отличались от западных образцов незначительно, как в обработке, так и в интерпретации полученного материала.

Из вышеизложенного видно, что процесс становления психодиагностики как отдельной области психологической науки и практики был достаточно сложным и, подчиняясь объективным закономерностям; в ходе этого процесса иногда повышалась, а иногда и снижалась популярность практических психодиагностических методов. Аналогично менялось и отношение специалистов к занятиям в области психодиагностики, — как в теоретической, так и в практической сфере[1].

Вместе с тем, следует отметить, что процесс этот в целом отличался положительным градиентом, и к настоящему времени общепризнанной является практическая полезность обоснованного и квалифицированного применения психодиагностики в различных областях жизни и деятельности человека.

Основной причиной устойчивой тенденции развития психодиагностики с нашей точки зрения является то, что она, в силу своей четкой ориентации «на субъекта», по существу концентрирует в себе основные достижения общей и дифференциальной психологии, объединяет их в конструктивном направлении, — и это позволяет находить рациональные и реализуемые решения различных практических задач.

Но ведь и сама психология как наука появилась вследствие нарастания познавательного интереса к общим закономерностям организации поведения субъекта, к индивидуальной специфике его реагирования на обстоятельства его жизни и их изменение.

---

[1] Поробнее об этом см.: *Бодалев А. А., Столин В. В.* Общая психодиагностика. — М., 1987, СПб., 2000.

Напомним, что научная психология концентрирует в своих рамках рациональные знания о развитии и функционировании психики, представляющей собой особую форму и функцию регуляции поведения и жизнедеятельности субъекта. При этом под субъектом понимается преимущественно, но не исключительно — человек.

Эти знания, как представлялось, должны были дать ключ к пониманию и оценке ожидаемых (вероятных) результатов — действий и поступков — в конкретных видах деятельности и поведения конкретного человека.

Вполне естественно, что для этого потребовалось создавать специальные *психодиагностические* методы изучения, оценки и фиксации индивидуальных особенностей субъекта. Известно, что еще в III–II тысячелетиях до нашей эры проводились испытания, аналогичные по своим целям современным психодиагностическим обследованиям:

• проводилась оценка знаний и навыков — у выпускников школ Древнего Вавилона;

• действовала система отбора тех, кто мог стать жрецом — в Египте;

• осуществлялась проверка способностей у желающих занять должности правительственных чиновников — в Китае и т. п.

Список таких примеров можно продолжить. Все они свидетельствуют о том, что уже много лет назад началось создание различных психологических методов и методик, составляющих содержание специальных процедур, которые выступали в качестве *средств и способов оценки индивидуальных особенностей субъекта* (личности). Их применение имело целью сформировать (на основе полученных оценок) более или менее *объективные представления о потенциальной пригодности данного человека к какой-либо деятельности* (или — о *возможных действиях и поступках* оцениваемой личности в определенных обстоятельствах).

Таким образом, прагматическая ориентация и «житейский» интерес к психологическим знаниям уже с самого начала предполагали, что полученные в ходе психодиагностики описания позволят с достаточной надежностью судить *о статусе, роли*

и причинных основах человеческого поведения не вообще, а в отношении каждого конкретного человека. При этом неявно подразумевалось, что все это может служить достаточным основанием также и для *оценки возможностей управления поведением и деятельностью другого человека*, и, стало быть, определит направления поиска и разработки средств такого управления.

Как уже отмечалось во Введении, в соответствии с такими представлениями в рамках психодиагностики также сформировались две группы взаимосвязанных проблем:

1. Проблемы собственно диагностики индивидуальных особенностей человека с целью *оценки его отличий от других субъектов* во множестве субъектов, где осуществляется поиск необходимых «технологий» — для *постановки психологического диагноза* в отношении конкретного человека, а реализация указанных выше технологических проблем предполагает применение соответствующих *постулатов измеримости* психики и соответствующих *техник измерения психологических характеристик*, а также — *способов интерпретации* результатов подобных измерений Обобщение попыток разрешить возникающие при этом вопросы и привело к появлению психодиагностики как самостоятельного раздела психологического знания и отрасли психологической практики.

2. Проблемы построения на базе индивидуального диагноза причинно-обоснованных *прогнозов о возможностях управления поведением* данного человека, которые имеют «каузальный оттенок», т. е. данная группа возникает при попытке связать внешние (по отношению к субъекту) воздействия на человека с возможными их последствиями в поведении или в состоянии человека. По существу эта группа проблем определяла возможности прогнозирования индивидуальных особенностей поведения и деятельности, основанного на представлениях о наличии общих психологических (интериндивидуальных) регуляторов поведения, например, побуждениях к определенным действиям и поступкам. При этом естественно возникали вопросы о возможности влияния на такие регуляторы с помощью изменения объективных факторов и условий жизни субъекта.

И первая, и вторая группы названных выше проблем имеют прямое отношение к развитию *теоретической* психодиагностики. В частности, к таким ее сторонам как:

• построение основ теории измерения психических явлений;

• к теории интерпретации психодиагностических данных (теории психологических моделей личности);

• к общей и дифференциальной теории индивидуальности, каузальной теории психической регуляции индивидуального поведения.

Как отмечают А. А. Бодалев и В. В. Столин[1], конкретная практическая польза от применения психодиагностики зависит от уровня социально-экономического развития общества и связанной с ним степени влиятельности субъективного, человеческого фактора в сфере производства и экономики в целом. Нет сомнения в том, что в современном мире психодиагностика служит в целом интересам общества и, в частности, интересам конкретных его членов (учащихся, пациентов здравоохранительных органов, клиентов психологических консультаций и т. д.). В каждой из этих областей ее применения существуют специфические условия использования психодиагностических средств, специфические психодиагностические задачи и методы, составляющие предмет частных или специальных психодиагностик (профессиональной, спортивной, клинической и т. д.).

Понятно, что научно обоснованная *практическая* психодиагностика рассматривает индивидуальные особенности развития и функционирования психики конкретной личности, опираясь на результаты теоретической психодиагностики, на теоретические положения и экспериментальные данные классических отраслей психологии: общей (теоретической и экспериментальной), дифференциальной и других, а также на разработки соответствующих направлений прикладной психологии, тестологии и психометрики.

Подчеркнем, что каждая из перечисленных выше отраслей психологии так или иначе изучает общие и индивидуальные

[1] *Бодалев А. А., Столин В. В.* Общая психодиагностика. — М., 1987, СПб., 2000.

закономерности психики, особенности психической регуляции деятельности и поведения. Поэтому они всегда оказывали и оказывают существенное влияние на развитие психодиагностики, являясь базой ее становления как самостоятельной отрасли психологии, нацеленной на исследование и измерение конкретных реальных событий и субъектов.

При этом, рассматривая реальные события с психологической точки зрения, мы обнаруживаем внутренние основания человеческих действий и поступков, видим, как из многообразия индивидуальных линий жизни складываются потоки социальных событий и сами социальные процессы.

Сказанное приобретает особое значение для современной России, когда политические и социальные изменения наталкиваются на определенные проблемы государственного и общественного регулирования социальных процессов, в том числе, прямого управления ими. Эти проблемы совершенно естественны, поскольку в ходе проведения тех или иных реформ создаются новые принципы организации жизни и деятельности людей, и сама специфика переходного периода характеризуется возникновением *новых социальных феноменов, предполагающих расширение индивидуальных свобод, рост значимости человеческой личности, увеличение ее ответственности в определении собственной судьбы.*

Имеющиеся в современной профессиональной литературе данные показывают, что в условиях переходного к рынку периода сильно изменилась психология как молодежи, так и взрослых.

Негативные тенденции проявляются в растущих личностных напряжениях и стрессах. Обследования обнаруживают психическое напряжение и стресс более чем у 50%, а структура их личностных защит обнаруживает скрытые и явные тенденции к агрессии. Анализ индивидуальных семантических пространств демонстрирует сближение таких характеристик личности, как сила и конфронтация; соперничество, подавление и конфликт. При этом сотрудничество, зрелость и ответственность образуют самостоятельную отдельную группу конструктов (что демонстрирует отличную от западного обывателя семантику обследованного российского контингента). Такие проблемы, как уже подчеркивалось, становятся все более ак-

туальными на современном этапе развития нашего общества, которое характеризуется существенными изменениями в структуре взаимоотношений между людьми в различных социальных сферах, в том числе, — в сфере профессионального труда.

Практика показывает, что в обществе возрастает потребность в психологической помощи и поддержке. В настоящее время достаточно распространенным (и вполне привычным) стало применение психодиагностических методов не только в клинике или в учебном процессе, но и при решении задач психологического сопровождения профессионального становления человека и развития его профессиональной карьеры. Речь идет о таких процедурах, как профинформация, профориентация, профессиональный отбор и расстановка кадров, профессиональная реабилитации и психологическая коррекции поведения, определение обоснованных форм индивидуализации общеобразовательной и профессиональной подготовки, определение психологической совместимости команд и экипажей и т. п.

Сказанное выше приобретает для нас особый смысл, так как ставит вполне конкретную *психотехнологическую* задачу: необходимо создать систему новых знаний в области психической регуляции поведения, и на их базе разработать такие принципы и процедуры, которые позволяли бы достаточно надежно и психологически обоснованно *управлять социальными процессами,* — включая процессы гражданского и профессионального становления человека, нормализации человеческих отношений, управления индивидуальной и совместной деятельностью людей.

Решение таких задач потребует перехода от пассивного «учета человеческого фактора» (human factors) к активному «управлению человеческими ресурсами» (human resources management), что в свою очередь предъявляет дополнительные требования к методам психодиагностики, используемым при выборе способов такого управления (Забродин Ю. М., 1980).

Понятно, что в переходный период психологическая теория, разработанная в условиях иной экономики и политики, иного устройства государства, не срабатывает, поскольку она рассматривала строение, функции и развитие психики вне связи

с развитием той реальной социальной ситуации, тех конкретных условий, в которых живет и действует данный индивид.

Расширяющаяся психологическая практика наталкивается на ограниченность разумного прагматизма, не позволяет оценивать и прогнозировать социальные и психологические последствия принимаемых решений. Отмечаемые сегодня в научных исследованиях негативные явления, порожденные переходом к другому обществу и другому образу жизни, делают необходимой разработку эффективной и адекватной данным реалиям системы психологического сопровождения, психологической поддержки человека на его жизненном пути. Необходимо осознанное, научно обоснованное управление и самоуправление развитием человека как гражданина и профессионала, а это означает, что не только в рамках психологической методологии, но и в общественном сознании оформляется совершенно новая концепция отношения к человеку, — управления человеческим ресурсом, в отличие от прежней концепции учета человеческого фактора.

Необходимо отметить, что переход к *управлению человеческим ресурсом* предполагает активную опору на комплекс наук о человеке, в котором сближаются, с одной стороны, теоретическая и прикладная социология, а с другой — теоретическая и прикладная психология, включая социальную психологию и психологию труда, психологию и психодиагностику личности и другие.

При решении практических задач управления человеческим ресурсом осуществляется воздействие на три основных составляющих:

- условия жизни и деятельности индивидов и социальных групп;
- межличностные отношения в различных сферах деятельности;
- процессы развития самого субъекта как гражданина и профессионала, формирования целостной личности.

Эта триада проявляется, обнаруживая свою специфику, в различных сферах — в образовании, труде и отдыхе; в распределении занятого и свободного времени человека и т. д.

Сегодня необходимо создать устойчивую научную базу для решения перечисленных практических задач, которые обозначают направления развития психологической теории и создание методов исследования, оценки, сопровождения и поддержки становления индивидуальной «линии жизни», индивидуальной карьеры в различных социальных системах, в том числе, в системах образования и профессионального труда.

Разработка научной базы решения возникающих в практике задач требует изменения структуры и спектра фундаментальных исследований, которые наряду с прежними классическими подходами и направлениями должны будут включать:

• анализ процессов жизни субъекта, который, помимо изучения деятельности, включал бы процессы развития человека; появления и удовлетворения потребности; воспроизводства и развития человеческих отношений;

• изучение интеграции линий жизни и судеб конкретных субъектов в социальных процессах организации и движения больших групп, — «массовидных» процессов и явлений; взаимосвязей «индивидуального» и «общественного» сознания; поведения людей в организациях;

• исследование психологических оснований так называемых рыночных процессов: перемена собственности и конверсия предприятий, особенности производства и потребления; психология процессов обмена и др.

Задача *управления человеческим ресурсом* в отличие от задач *учета человеческого фактора* предполагает раскрытие возможностей и закономерностей развития субъекта как целостного существа, находящегося в непрерывном взаимодействии с миром в своем ближайшем окружении, в определенной социальной среде.

Создание психологических основ управления человеческим ресурсом предполагает:

• разработку понятийной и критериальной основы изучения процессов развития субъекта (жизненного пути, социальной и профессиональной карьеры; оценки перспектив развития как расширения индивидуальных свобод и возможностей, увеличения объема и структуры его взаимодействий; увеличение

индивидуального разнообразия, в том числе за счет личностного развития; рост числа и качества решаемых жизненных проблем и др.);

• исследование законов развития человека как субъекта собственной жизнедеятельности; оценку возможностей преобразования внешнего окружения и преобразования самого субъекта; изучение механизмов и факторов развития, определение его параметров и критериев; разработку методов и технологий оценки состояния и воздействия на процессы развития субъекта и т. д.

Все это вопросы, в значительной мере новые, они определяют целые направления разработки *конструктивной и каузальной теории психологии.* Они требуют изучать человека как субъекта в его реальном окружении, а следовательно, особое значение приобретает психологический анализ:

• субъекта в системе его меняющихся взаимодействий с окружающим миром (каузальные основы индивидуального поведения);

• субъекта и его изменений в условиях конкретной организации (организационное поведение и возможности управления в организации);

• изменений субъекта в изменяющейся организации — реальные жизненные пути и психологические причины их индивидуального разнообразия.

Понятно, что для этого нужны не только радикальные перемены в концептуальной базе психологии (которые и наблюдаются в наше время в мировой психологической науке и практике), — надо создавать принципиально новые методы анализа, оценки и воздействия на процессы развития субъекта.

Отметим, что развитие теоретической и прикладной психологии на базе парадигмы *учета человеческого фактора в процессах профессиональной деятельности и в организационном управлении* создало весьма мощную основу для решения целых классов практических задач, в том числе, с применением каузальных принципов — в решении задач управления людьми (их поведением, отношениями, способностями и т. п.),

в проектировании деятельности и субъектов деятельности, в оценке профессионально важных качеств, построении «психологических портретов» индивидов и т. п., — и все это нашло широкое применение в разработке психологических аспектов труда, управления, здравоохранения, обороны, образования и др.

Следует признать, что концепция учета человеческого фактора в создании новых машин и технологий, сложившаяся в середине шестидесятых годов, была весьма прогрессивной и обеспечила развитие разнообразных приложений экспериментальной психологии во «взаимодействиях Человек–Машина», раскрыла пути повышения эффективности профессиональной деятельности специалистов — операторов сложных социотехнических систем самого различного назначения.

Эта концепция задала совершенно определенные направления поиска путей *управления человеческим поведением, способностями и интересами* человека. Вместе с тем, основанное на этой концепции развитие прикладной психологии все более и более разъединяло психологию деятельности и психологию личности, что привело к фактической деперсонификации прикладного психологического знания, противопоставлению процессов «эффективного поведения» и процессов «эффективного развития» человека.

Структура человеческой психики, функциональные возможности, закономерности психической регуляции поведения и деятельности, поиск разнообразных «типологий» (вне и без учета реально действующего субъекта) — стали основными объектами психологического анализа.

Конечно при этом существовала «психология развития» и дефинировались «принципы развития», но это были исследования *развития психики,* а не *обладающего психикой субъекта,* и в развивающемся субъекте искали закономерности появления новых психических структур и функций, вместо изучения психологических оснований его реальных поступков и действий, развития в конкретных обстоятельствах его жизни.

На наш взгляд, именно в этом состоит содержание кризиса современной психологической теории, а совсем не в недостатке квалифицированных специалистов или средств на проведение

исследований: это принципиальный *кризис поведенческой парадигмы.*

Исследования отечественных психологов, проведенные в последние годы, позволили уточнить постановку ряда фундаментальных вопросов, разработать концепции экологической ниши субъекта, типов его взаимодействия с окружающим миром, раскрыть общую схему психологической регуляции поведения и деятельности, включая аспект ее развития, показать взаимосвязь процессов психического отражения и регуляции поведения. Общая постановка проблемы позволила предложить конкретные психологические модели задачи, решаемой субъектом, модели личности в решении задач, модели профессионального становления и развития человека (они более подробно представлены в последующих главах настоящей работы).

Рассмотренные выше вопросы, несомненно, относятся к числу фундаментальных, — но без их решения становится невозможным эффективное решение возникающих новых практических задач. Сегодня, как и ранее, большинство ведущих специалистов-психологов разделяют убеждение в необходимости разработки и применения психодиагностических методик, оговариваясь при этом, что они (методы) должны обладать практической полезностью. Нужно сказать, однако, что поскольку практически никто не раскрывает точного содержания этого требования, такая позиция вводит нас в логическое противоречие: для обоснования научно-практического метода применяется вненаучный критерий.

На этом фоне легко понять, почему и сегодня, и ранее многие психологи — исследователи достаточно осторожны в оценках обоснованности (валидности, надежности, достоверности) психодиагностических методик и данных.

Еще в 30-е гг. прошлого столетия Б. М. Теплов подчеркивал, что нет оснований принципиально возражать против «коротких испытаний» (тестов), против стандартизации условий их применения, против стремления выразить результаты испытания в количественной форме, против статистической обработки результатов. По его мнению, возражать надо против того, что подавляющее большинство тестов (опять-таки по его мне-

нию) не имеет под собой прочно обоснованной научной базы[1].

Позднее А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев также обращали внимание как исследователей, так и практиков на необходимость дифференцированного отношения к психодиагностическим методикам[2]: это отношение должно строиться с учетом того, какие выводы делаются из конкретной методики, а также имея в виду высокую вероятность того, что та или иная методика может просто неадекватно применяться.

В отечественной психологии существовало довольно устойчивое мнение: утверждение о научной обоснованности психодиагностических методик неправомерно, и возможность их применения требует доказательства отсутствия у них каких бы то ни было недостатков. Такую жесткую позицию отечественных психологов можно объяснить защитной реакцией на «психотехнический бум» двадцатых-тридцатых годов и последующие действия правительства СССР (имеется в виду известное Постановление ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», которое не отменено до сих пор).

Вместе с тем, надо признать, что осторожная оценка тестов имела и вполне четкую историческую основу: еще в первой четверти XX в. мнение о *прагматической целесообразности* применения психологических диагностических техник недвусмысленно сформулировал Л. Термен. Он попытался обосновать возможность тестирования интеллектуальных способностей по аналогии с практическим применением и научным пониманием природы электричества. Он отмечал, что хотя *природа интеллекта по-настоящему не раскрыта*, тем не менее, с определенной осторожностью *индивидуальные различия интеллекта могут измеряться* и реально измеряются, — а результаты такого измерения широко используются в практический целях.

---

[1] *Теплов Б. М.* Психологические тесты для взрослых по Э. Торндайку. Ч. 1. — М., 1930; *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. — М.: АПН РСФСР, 1961.

[2] *Ковалев А. Г., Мясищев В. Н.* Психологические особенности человека. Т. 2. Способности. — М.: Изд-во ЛГУ, 1960.; *Мясищев В. Н.* Проблемы личности и отношений человека // Материалы совещания по психологии. — М.: АПН РСФСР, 1957.

К сожалению, несмотря на быстро растущее понимание отечественными и западными тестологами важной роли теоретического знания в области психодиагностики, прагматически зауженная механистическая аналогия по-прежнему имеет значительное распространение и все еще оказывает влияние на позицию довольно многих исследователей, а среди них — весьма известные, такие как, например, Г. Айзенк.

Нужно подчеркнуть, что вплоть до настоящего времени в связи с неточной постановкой и нечетким разделением основных проблем психодиагностики — научных и практических, теоретических и методологических, «технологических» и содержательных, — сама *теория психодиагностики* и понимается, и развивается *не как психологическая теория*, а *как технологическая теория психодиагностических приемов и методов*. Хотелось бы специально отметить, что это совсем не одно и то же. Как справедливо пишет Энн Анастази, так называемая современная «теория тестов» — это не психологическая, а математико-статистическая теория, охватывающая такие вопросы, как природа тестовой оценки, шкалы и методы определения надежности тестов и т. п., но слабо отражающая природу и психологическую сущность оцениваемых явлений и феноменов[1].

Оценивая сложившуюся в наши дни ситуацию, следует отметить, что почти необозримое различие целей (которые достигаются в процессе решения задач практической психодиагностики) порождает не только многообразие психодиагностических методов, но — что существенно для нашего изложения — и многообразие теоретических концепций, составляющих их методологическую основу. Это многообразие часто приводит к возникновению *профессиональных проблем психодиагноста,* связанных с персональным (для себя) выбором, обоснованием как этого выбора, так и общей целесообразности практического применения тех или иных конкретных методов и процедур в практических задачах психодиагностики.

Нерешенность указанных проблем в общей теории психодиагностики приводит к тому, что активность практического

[1] *Анастази А.* Психологическое тестирование. В 2 т. — М., Педагогика, 1982; *Anastasi A.* Psychology, psychologist and psychological testing // Amer. Psychologist, 1986, 4.

использования психодиагностических методов периодически меняется. Повторяющиеся время от времени настороженность и недоверие к психодиагностическим методам (и психодиагностическим данным), к сожалению, вполне оправданны и обусловлены рядом объективных причин. Среди них — неучтенные особенности самих методов, недостаточный профессиональный уровень специалистов, нестабильность получаемых результатов и др., — и все это определяет в конечном итоге практическую полезность (или — вредность) психодиагностики в глазах общества.

По нашему мнению, реально наблюдаемые периоды повышения и снижения активности в практическом применении психодиагностических методов свидетельствуют о том, что существующий интерес к ним ушел не очень далеко от логики античных времен: он по-прежнему зависит от прагматических возможностей указанных процедур — как получить сведения, необходимые в решении конкретных задач. При этом за рамками общественного интереса остаются возможности искаженного, предвзятого, субъективного отношения к этим сведениям со стороны тех, кто их в конечном итоге использует. Последнее имеет особое значение, так как необоснованное завышение возможностей психодиагностических методов, завышенные ожидания и излишняя абсолютизация получаемых с их помощью оценок в конечном итоге приводят к серьезным ошибкам и драматическим коллизиям в человеческих судьбах. Естественно, что это приводит к спаду интереса к психологическим данным, обращению к псевдонаучным и ненаучным «эзотерическим» процедурам и мистике.

Отметим также, что возникающее вновь (после таких спадов) повышение активности в использовании психодиагностических методов слишком часто сопровождалось все менее и менее обоснованным и квалифицированным проведением обследований, непрофессиональными попытками решать с помощью психодиагностических средств задачи, на которые эти средства, строго говоря, не рассчитаны. В результате увеличивалось число ошибок не столько в самих психодиагностических оценках, сколько в основанных на них выводах, что психологически совершенно естественно приводило к сниже-

нию доверия потребителей к самим психодиагностическим методам.

В действительности можно обнаружить множество серьезных недостатков в самих психодиагностических процедурах, так же как и очевидна недостаточная разработанность подходов к практическому их использованию. Это и вместе с этим — недостаточно высокий уровень профессионализма в организации разработки и применения психодиагностических техник, во многом является прямым следствием отсутствия теоретической базы психодиагностики; это — еще одно доказательство слабости психологических концепций, определяющих содержание конкретных методик.

Нужно признать, что работа в данной области ведется, и такие концепции неоднократно предлагались как для развития теории психодиагностики, так и для организации психодиагностических обследований. Содержание и различия этих концепций достаточно детально проанализированы в работах ряда специалистов[1]. Примечательно, что все они единодушно отмечают, что в психологической науке отсутствует общая теория психодиагностики, а проводимые методические исследования значительно отстают от потребностей практики. Такое единодушие свидетельствует, в частности, и о том, что несмотря на довольно быстрое развитие теоретической психодиагностики как науки об измерении и описании психологических характеристик человека, пока не сформировались единые подходы к решению практических психодиагностических задач.

Отсутствие основательно разработанной конструктивной теории или хотя бы достаточно прочной научной базы для создания и применения методов практической психодиагностики приводят к тому, что деятельность психолога-практика рассматривается в большей степени как искусство, нежели как профессиональный труд. Мы, со своей стороны, полагаем, что труд этот, как и всякая профессиональная деятельность, должен состоять в разумной технологической организации — в данном случае — процедур психодиагностических обследо-

[1] См., например, *Бодалев А. А. Столин В. В., 1987; Witzlack G.*, 1980, *Романова Е. С.*, 2007; Психологическая диагностика / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича, 2006 и др.

ваний. Смысл и цель этих процедур в большинстве случаев заключаются в извлечении, систематизации и упорядочении специальной информации о конкретном человеке и соотнесении ее с системой психологических категорий, теорий и концепций.

Конечно, при этом следует иметь в виду, что пока упомянутая система психологических категорий и теорий еще не вполне упорядочена и содержит много внутренних противоречий, чем объясняется, в частности, неоднократно обсуждаемый уже не раз вышеупомянутыми авторами трудов по проблемам психодиагностики, разрыв между теорией и практикой психодиагностики. Мы полагаем, что это как раз дополнительно подтверждает *отсутствие согласованных подходов к исследованию и описанию личности человека.*

Отмеченные ранее динамику популярности и изменение отношения к психодиагностическим методам можно объяснить, среди прочего, неоправданным расширением области практического применения психодиагностических техник без соответствующей коррекции используемых концепций личности. Мы полагаем, что существенные различия в формулировках предмета психодиагностики и в постановке психодиагностических задач объяснимы также с точки зрения явных или неявных расхождений в мнениях разработчиков по поводу *содержания и соотношения разнообразных личностных концепций.*

Понятно, что психологическая концепция или модель личности отражает закономерности психической регуляции деятельности и поведения человека в различных условиях, включая ситуацию психодиагностического обследования, и поэтому — естественно — она становится основой и построения методов, и процедур изучения и интерпретации индивидуально-психологических особенностей человека. Давно уже было отмечено, что психодиагностические методы разрабатываются, исходя из явно или неявно принятой автором модели личности. Соответственно, результаты обследования должны интерпретироваться в терминах и параметрах этой же модели, а выводы о индивидуальных особенностях обследуемого (так же как и его «психологический портрет»), должны формулироваться на основании оценок параметров, выбранных из данной

модели в соответствии с целью психодиагностического обследования.

Вместе с тем, так же давно отмечено, что теоретические представления о личности и практически применяемые модели личности могут расходиться, — и действительно весьма различаются, — у автора методики и у того специалиста, который осуществляет диагностику личности на практике. Это обстоятельство легко иллюстрируется функциональной схемой-моделью деятельности практического психолога, из которого видно, что на разных этапах своей деятельности практический психолог использует разные модели-представления о диагносцируемом субъекте, связанные с различиями в теоретических основах диагностической техники, процедур обработки данных и их интерпретации.

Изучение указанных вопросов, и в частности, разработка и исследование базового для общей теории психодиагностики понятия «психологическая модель личности» (в дальнейшем изложении — общая, генерализованная модель личности и ее конкретные модификации) достаточно четко представлено в работах Ю. М. Забродина[1]. Здесь психологическая модель личности рассматривается с точки зрения ее роли и практической значимости при решении методологических, теоретических и методических проблем практической психодиагностики. Разработка указанного понятия открывает возможность обобщения накопленного в психодиагностике опыта эмпирических обследований и позволяет сформулировать ряд положений, доказывающих необходимость системной организации психодиагностических обследований, комплексной интерпретации получаемых результатов, перспективы построения прогностических предположений. Указанное исследование построено на принципах системности и комплексности, что обеспечивает необходимую взаимосвязь данного понятия с другими психологическими категориями, входящими в методологию как психодиагностики, так и общей психологии. Ориентация это-

[1] *Забродин Ю. М.* Очерки теории психической регуляции поведения. — М., 1997; *Забродин Ю. М.* Психология личности и управление человеческими ресурсами. — М., 2002; *Забродин Ю. М., Носов Н. А.* (ред.). Управление человеческими ресурсами: психологические проблемы. — М., 1996 и др.

го исследования как на разработку фундаментальных проблем общей теории, так и на решение конкретных вопросов, возникающих в процессе организации и проведения психодиагностических процедур, позволила сформулировать ряд новых теоретических положений и дать некоторые рекомендации по использованию моделей личности в задачах психодиагностики и управления человеческими ресурсами. В частности, выявлены новые феномены в процессах психического отражения и регуляции развивающегося субъекта:

- превращения проблемы в задачу для субъекта (чувствительность к проблеме, структурирование задачи, субъективная модель задачи, принятие задачи, ее субъективное решение, разработка альтернатив и стратегий, оценка вероятных последствий, оценка оптимальности решения и др.) и эффективное ее решение или отказ;
- психологический механизм генерации и «субъектные» источники индивидуальных ошибок поведения, возможные способы их диагностики и коррекции; субъектные критерии «хорошего» и «правильного» поведения (критерии оптимальных стратегий);
- некоторые феномены семантики конфликтных ситуаций и «расщепление» оценочно-мотивационной сферы (мотивы обучения, деятельности, существования и развития);
- механизм построения психического образа, особенности построения субъективных классификаций и оценок, механизмы принятия решения о начале и прекращении действия, структуру психологической готовности к действию в той или иной ситуации.

Разработанные теоретические модели после их эмпирической апробации могут быть положены в основу создания общего метода, позволяющего более точно формулировать измерительные принципы каузальной психологии, но уже сейчас они позволяют сформулировать конструктивные критерии при оценке решений практических задач — диагностики личности, оценки уровня образования и личностного развития человека:

• развивающийся субъект решает свои проблемы в более широком спектре жизненных ситуаций, более эффективно и с меньшими затратами;

• развитие новых поколений людей предполагает, что они будут решать свои проблемы лучше, чем мы решаем свои.

Все вышеописанное позволяет нам перейти к вопросам своеобразия положения психодиагностики в современной практической психологии. Чтобы понять специфику это положения надо обратиться к вопросу об основных функциях, которые выполняет современная практическая психология.

Разнообразие задач и форм применения психологического знания определяет функции практической психологии. В первом приближении эти функции можно разделить на две группы: по способу и форме деятельности психолога и по способу использования психологический знаний в решении конкретных задач.

К первой группе функций практической психологии практических задач относятся *консультативная, экспертная, проектировочная, нормативно-стандартизирующая* виды деятельности и т. д.

Ранее мы уже обсуждали эти задачи в связи с проблемами создания и развития психологической службы (Ю. М. Забродин, 1979). Здесь отметим только то, что эти функции тесно связаны с организационным и правовым положением специалиста, занятого решением практических задач.

Так, при осуществлении консультативной деятельности предполагается, что психолог разрабатывает и оценивает возможные варианты решений той или иной практической задачи, но не дает строгой рекомендации о выборе одного из них. Принятие решения о выборе того или иного предложенного варианта решения — это дело заказчика услуги.
При психологической экспертизе заключение эксперта уже рассматривается как веское основание для такого выбора.

При проектировании деятельности человека, а также средств и режимов труда, психолог определяет «техническое задание» на систему или на специальность с учетом возможностей человека и реализует его в совместной работе с другими специалистами.

Реализация перечисленных функций практической психологии предполагает создание организационных основ психологи-

ческой службы, специальную подготовку кадров, определение роли и статуса практического психолога. Разработка практической психологии требует учитывать характер тех сфер общественной практики, где применяются психологические знания, и конечно, специфику не только отрасли, но и региона. Об отраслевой специфике мы уже говорили ранее и показали, что особенности отрасли в достаточной степени влияют на цели, характер и формы работы психолога. Таким образом, функции практической психологии, отнесенные нами к первой группе, существенно связаны с организационным оформлением и развитием всей системы психологической службы, с решением комплекса организационно-научных вопросов.

Вторая группа функции — собственно практических методов психологии — определяется способами использования психологических знаний. Она в большей степени, чем первая, связана с движением психологического знания по линии «теория–эксперимент–практика». Анализ этой группы функций раскрывает некоторые проблемы разработки научных основ практической психологии и возможные направления их исследования. Нужно сказать, что формы и методы решения практических задач часто оказываются общими для широкого класса проблем и условий, несмотря на их отраслевую и региональную специфику. Учитывая все вышесказанное, мы выделяем в этой группе три основных функции, каждая из которых реализуется при помощи системы специальных методов и приемов: *психодиагностика, психопрогностика и психологическое управление*.

Как можно видеть далее, эти функции существенно различаются по способу использования психологический знаний.

Первая функция — *психодиагностика* — состоит, прежде всего, в оценке ситуации: целью оценки является вычленение психологической сущности практической задачи, т. е. формулировка реальной проблемы в терминах психологических ситуаций, изученных или изучаемых в теоретической и экспериментальной психологии.

В этом процессе происходит оценка психологических характеристик существа и условий самой задачи, особенностей субъекта, ее решающего; раскрытие возможных психологических механизмов и способов ее решения. Ситуация оценивается

при помощи методов психодиагностики: совершается *психологическая классификация и анализ задач*. В результате мы делаем следующее:

1) идентифицируем реальные задачи в классах психологически решаемых;

2) идентифицируем свойства и качества людей и коллективов в системе психологических категорий.

Здесь важнейшим требованием является практическая валидность психодиагностический методов. Существуют важные следствия психологической оценки ситуации, в частности психодиагностики задач. Можно оценить способность психологической науки решить такую задачу. Более того, если задача не решаема, то, исходя из результатов психодиагностики, можно поставить новые, в том числе фундаментальные проблемы перед психологической наукой.

Вторая функция — *психопрогностика*, или составление психологического прогноза — заключается в определении (установлении характера) возможной динамики анализируемых задач в новых условиях.

Здесь происходит следующее:

1) оценка путей развития ситуации;

2) определение методов решения указанной задачи;

3) соотнесение и соответствие границ класса психологичеcкий и реальных задач.

По существу после диагностики задачи мы переходим к оценке того, как можно расширить область применения психологических знаний: перенести полученные решения в новые, еще не исследованные условия.

Эта функция реализуется при помощи системы методов прогноза, в том числе прогноза последствий принятых практических рекомендаций. Мы видели, что применение психодиагностики опирается, прежде всего, на имеющиеся знания психологии, а психодиагностические методы можно определить как *эмпирические методы идентификации реального объекта*.

При прогнозе применяемые методы существенно шире, а теоретическая основа прогноза должна быть достаточно основательна. Реализация прогностической функции в практической психологии опирается как на эмпирические, так и на теоре-

тические методы. В этом случае изменяется смысл идеальных объектов психологической теории. С одной стороны, применение теоретических методов позволяет оценить поведение идеальных объектов в новых условиях, а с другой (при применении эмпирических методов для прогноза) — сами экспериментальные процедуры могут выступать как идеальные объекты для некоторого класса практических задач. Это означает, что базой прогноза в любом случае выступает теоретический результат, требуется оценить его потенциальную практическую надежность.

В отличие от психодиагностики и психопрогностики (соотнесения реальной ситуации и научных психологических знаний), третья функция — *психологическое управление,* заключается в практическом воплощении научного знания в действиях психолога.

Здесь происходит возвращение научного знания в жизнь и это вызывает резкую смену методов — от эмпирических и теоретический процедур, похожих на исследовательские, мы переходим к практическому действию, предметом которого являются люди и группы людей. Поэтому третью функцию можно определить как *управляющую*, а систему методов, применяемых при ее реализации, следует обозначить как *систему методов психологического управления*. Реализация этой функции на практике требует представления теоретического знания в высшей конкретной и конструктивной форме. Это, конечно, предъявляет дополнительные требования к научной психологии, в частности требования *реальности* (по форме), *конструктивности* (по содержанию) и *гуманности* (по целям) системы методов психологического управления.

Таким образом, по способу применения психологического знания различаются три функции практической психологии:

• *психодиагностика*, когда главное — это идентификация реальных объектов, т. е. как бы проекция их в систему психологический категорий и определение их места (локализации) в системе идеальных объектов теории;

• *психопрогностика*, когда теоретическое знание и в первую очередь идеальные объекты теории применяются для получе-

ния нового знания о возможных изменениях свойств реальных объектов; происходит как бы проекция научного знания на новые условия или на другие задачи и объекты;

• *психологическое управление*, когда знания и методы, имеющиеся в фундаментальных и прикладных разделах психологии, используются для выработки реальных управляющих воздействий.

Выделенные функции разделяются следующим образом.

1. При психодиагностике реально заданы все объекты: известны люди, практические задачи и условия, в которых эти задачи должны быть решены.

2. При прогнозе часть объектов задана реально, а часть — только потенциально, так как нет возможности создать и исследовать эмпирически все задачи и условия.

3. При управлении некоторые объекты должны быть созданы на основании психологического знания: нужно сформировать некоторые необходимые психические качества людей, либо особенности задачи, либо условия их решения и т. д.

Важно подчеркнуть, что обсуждаемые функции практической психологии реализуются как при анализе и решении целостной задачи, так и при рассмотрении отдельных ее компонентов при работе с отдельными людьми и группами; при оценке и изменении компонентов и условий их деятельности. Из этого, в частности, следует, что эти функции сами образуют связанную систему практической психологии, которая в свою очередь должна быть подвергнута специальному анализу.

Завершая обсуждение вопроса об отношениях науки и практики в контексте основной темы нашего пособия, выделим тот очевидный факт, что психологическая диагностика — прикладная отрасль психологии, поэтому специалист-психолог, применяя ее методы, способствует решению разнообразных практических задач, которые возникают во всех сферах жизнедеятельности человека. Естественно, здесь речь идет именно о специалисте, т. е. человеке, получившем специальное образование и практическую подготовку, что позволяет ему осуществлять эту довольно сложную деятельность.

К сожалению, в обществе достаточно распространено поверхностное и легкомысленное мнение о работе практического психолога. Во многих случаях его работа видится очень упрощенно. В частности, психодиагностическое обследование представляется как процесс тестирования и последующей обработки полученных результатов с помощью разработанной системы правил. На основе такого примитивного понимания возникает представление о том, что любой человек, неспециалист в данной области может с успехом использовать методы психологической диагностики, так как в процедуре диагностирования и обработки результатов нет ничего сложного. Такое положение дел представляет чрезвычайную опасность как для место и роли практической психологии в обществе, так и для восприятия и отношения к конкретному специалисту в данной области. Именно поэтому проблема квалификации психодиагноста отражена в Этических нормах и стандартах практического психолога, принятых во всех цивилизованных странах.

ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Так как данная тема касается всех видов работ практического психолога, то обратимся, прежде всего, к материалами тех работ, в которых рассматриваются *этические проблемы психологической практики в целом*.

К таким работам относится статья *Н. С. Пряжникова* «Право на нравственность: этические проблемы практической психологии»[1].

Здесь, в частности, значительное место занимает этическая проблематика психологической практики в образовании. Опираясь на специфику работы школьного психолога автор отмечает, что «...главный этический ориентир практического школьного психолога — культивирование права каждого учащегося на построение своего неповторимого образа счастья, но права, не ущемляющего таких же прав других людей»[2].

Н. С. Пряжников выделяет следующие уровни этических регуляторов деятельности практического психолога:

[1] *Пряжников Н. С.* Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование 1999, № 1, с. 78–90.

[2] *Пряжников Н. С.* Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование 1999, № 1, с. 86.

- правовой;
- моральный;
- нравственный.

В контексте целей нашего пособия важно, что автор подчеркивает следующее: «…смысл нравственного поиска педагога-психолога обнаруживается все-таки в его непосредственной профессиональной деятельности, в работе с конкретными учащимися (клиентом), классом, родителями, коллегами»[1]

Вопросы этического и правового регулирования работы психодиагноста в большинстве развитых стран решаются посредством действующих этических стандартов, кодексов, которые постоянно пересматриваются, уточняются, совершенствуются, обновляются. В частности, в США первый кодекс профессиональной этики был принят Американской психологической ассоциацией (АПА) в 1953 г. Для контроля за выполнение положений этого кодекса АПА был специально создан Комитет по этике, который занимается расследованием жалоб на членов психологической ассоциации и вынесением по ним решений. Результаты деятельности этого комитета открыты для всех. В частности, годовые отчеты данного комитета публикуются в журнале American Psychologist (Американский психолог). Кроме того, комитетом выпускаются справочники, инструкции, заявления по отдельным этическим вопросам, содержащие полезные практические советы и разъяснения для практикующих психологов.

В связи с интенсивным развитием практической психологии, в последние годы в нашей стране также предпринимается ряд мер, направленных на обеспечение безопасности работы как специалистов, так и их клиентов. В частности, в 2003 г. Российским психологическим обществом был принят «Этический кодекс РПО»[2].

В рамках выделенной здесь темы, отметим, что в целом, среди основных этических проблем, связанных с областью психодиагностики, условно выделяют две группы:

[1] *Пряжников Н. С.* Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование 1999, № 1, с. 79.

[2] Этический кодекс Российского Психологического Общества (РПО) // Российский психологический журнал. 2004, т. 1, № 1.с. 37–54.

1) личностные и профессиональные качества специалистов, занимающихся созданием, распространением и использованием диагностических методик;

2) обеспечение прав личности индивидов, подвергаемых диагностированию.

К первой группе проблем относят в первую очередь *уровень квалификации тех, кто создает, распространяет и применяет диагностические методики*. Здесь во главу угла становится требование, чтобы этим занимались только достаточно квалифицированными людьми. Выполнение данного требования является первым шагом по защите каждого индивида и общества в целом от неправильного их использования. В практике это реализуется следующим образом: в США, например, квалифицированным специалистам предоставляются лицензии и удостоверения, выдача которых регулируется специальными государственными законами. Такие документы выдаются при наличии диплома о психологическом образовании, определенного опыта практической деятельности, приобретенного под руководством опытного специалиста, с учетом специализации и удовлетворительной сдачи экзамена на получение квалификации практического психолога. Соответственно в справочниках АПА публикуются списки дипломированных специалистов по каждой отрасли.

Другой аспект — *собственно создание, распространение и использование диагностических методик*. Здесь главным является требование, касающееся ограничения распространения диагностических методик. Это означает, что право их приобретения предоставляется только лицам, имеющим необходимую квалификацию. Контроль за соблюдением этого требования обеспечивается определением круга издателей и специальных распространителей психологического профессионального инструментария. В отличие от России, в США диагностические методики не поступают в свободную продажу через книжные магазины и не закупаются библиотеками.

Профессионал имеет доступ к специальным каталогам, в которых представлен имеющийся психологический инструментарий, перечисляются требования, по которым человек может стать покупателем этого товара. Прежде всего такое право пре-

доставляется квалифицированным психологам. Однако, в отдельных случаях, все возможные потребители данной продукции дифференцируются по уровням квалификации в зависимости от сложности диагностической методики. В частности, минимальный подготовки потенциального покупателя требуют тесты достижений; более высокого уровня — групповые тесты интеллекта и некоторые опросники. Самого высокого уровня подготовки требуют индивидуальные тесты интеллекта и проективные личностные методики. В отдельную группу потенциальных потребителей такой продукции отнесены студенты, выпускники высших учебных заведений, которым может потребоваться методика для ученых или исследовательских целей. Здесь предъявляется такое требование — студент должен иметь заказ на покупку, скрепленный подписью своего преподавателя психологии, который берет на себя ответственность за правильное использование приобретаемой методики.

Ряд требований относится к авторам и издателям методик. В частности:

1) методики нельзя выпускать для практического применения преждевременно, не получив подтверждения их удовлетворительных психометрических характеристик. Качество диагностической методики устанавливается посредством достаточного числа теоретико-экспериментальных исследований, относящихся к ней. Поэтому сначала методика распространяется как исследовательская, и это условие должно быть в обязательном порядке указано в каталогах издателей;

2) при рекламе методики недопустимы какие-либо заявления относительно ее достоинств, если для них нет достаточных объективных оснований;

3) авторы методик должны составлять руководство по использованию, дающее полную информацию относительно процедуры проведения, способов анализа и оценки результатов, сведения о всех параметрах методики, позволяющие оценить ее достоинства. В тексте руководства излагается все, что известно о методике, но не должны быть того, что само по себе является средством рекламы, показывающим ее в выгодном свете;

4) авторы методик обязаны периодически проверять их и рестандартизировать, чтобы предотвратить их устаревание.

Частота такой работы зависит от характера методики и, поэтому, ее создатели должны принять на себя ответственность за то, чтобы обновлять ее своевременно.

Еще одной стороной обсуждаемой проблемы, является то, что связано с обеспечением прав индивидов, подвергаемых диагностированию.

Здесь первым требованием является *обеспечение тайны личности*. Понятно, что любые психологические методики содержат в себе возможность проникновения в тайну личности, поскольку раскрывают некоторые ее особенности. В то же время, каждый человек имеет право на тайну: он сам решает, в какой степени ему следует делиться с другими своими мыслями, чувствами и событиями личной жизни. В этом контексте понятно, что психолог, применяющий диагностику, проводящий психодиагностическое обследование, несет ответственность за то, чтобы этого не произошло. Специалист должен гарантировать психологическую безопасность проводимых процедур и исключение возможности нанесения клиенту психологического вреда, который может проявиться в разных формах: снижении самооценки, в повышении тревожности вплоть до возникновения депрессивного состояния, во фрустрации и др. В качестве примера обратимся к тексту, который показывает, как может быть это реализовано (см. Приложение 2. — Вопросы, связанные с сохранением тайны личности).

Как уже понятно из приведенного выше текста, безопасность и качество работы практического психолога при проведении психодиагностических процедур обеспечивается рядом установленных требований. Последние сформулированы не только в документах профессиональных объединений практических психологов (гильдия, ассоциация, общество...), но и достаточно часто приводятся в разнообразных изданиях. Для примера приведем цитату из одного отечественного учебного пособия[1], содержание которой дает возможность представить себе не только характер требований, но и то, как они могут быть выражены.

[1] *Бодалев А. А., Столин В. В.* Общая психодиагностика. — М., 1987, с. 18–19.

«Разработчик и пользователь методик взаимодействуют между собой прежде всего посредством методической литературы. Стандартные требования к оформлению руководства, методических указаний, писем и другой методической литературы приняты в качестве директивных документов обществами психологов ряда стран.

Целесообразно различать круг требований к документам разного типа: 1) к исследовательской литературе, публикуемой в научных журналах, сборниках и монографиях; 2) к обзорно-аналитическим руководствам и справочным изданиям, освещающим процедурные и количественные, а также содержательно-теоретические аспекты применения какой-то методики или какого-то класса методик; 3) к «подручным методическим материалам», непосредственно инструктирующим пользователя в применении методики и содержащим стимульный материал, инструкции, тексты заданий, ключи, нормы, правила интерпретации; 4) к популярным изданиям по психодиагностике.

1. Научные сообщения. Должны освещать: теоретические основания методики (концепт и методический прием), способы разработки и эмпирического обоснования, исследовательские данные о репрезентативности, надежности, валидности шкалы тестовых показателей (коэффициенты корреляций, регрессионные и факторные веса). Для читателей в научном сообщении могут быть даны «образцы» отдельные примеры тестовых заданий, позволяющие проиллюстрировать принципы, на которых построена методика. В научных сообщениях не должны освещаться: для методик с профессиональными ограничениями («п-методик») — полный текст заданий ключи, тестовые нормы, детальные инструкции по проведению и интерпретации. Обо всей этой информации автор научного сообщения должен говорить лишь косвенно, используя ссылки на распространяемую среди специалистов «инструктивную» литературу. В научном сообщении могут быть приведены исчерпывающие описания методик, знание которых (и их возможное применение) непрофессионалами не может принести ущерба конкретным людям или психодиагностическому потенциалу самой методики Этот класс методик предлагается условно обозначить термином «открытые методики» («о-методики»).

Автор научного сообщения имеет право определить статус разработанной им методики как открытой методики, но любые модификации или адаптации методики, уже определенной как профессиональная «п-методика», должны освещаться в научных сообщениях в соответствии с указанными требованиями.

2. Справочно-методические издания. В этих изданиях могут быть приведены инструктивные материалы, включая текст заданий (вопросов ключи, нормы, но при одном принципиальном условии: изданию придается статус издания для специалистов, обеспечивающий ему распространение среди читателей, имеющих необходимую психологическую подготовку. Авторский коллектив такого издания лично отвечает перед

Обществом психологов за распространение тиража этого издания по назначению.

3. Инструктивные документы. Содержат описание методики, обеспечивающее ее адекватное использование в точном соответствии со стандартами: предмет диагностики, сфера применения, контингент испытуемых, процедура применения. Описание обязательно должно снабжаться подробными сведениями о процедуре разработки методики и полученных при этом данных о надежности и валидности. Приведенные тестовые нормы должны сопровождаться однозначным описанием выборки стандартизации и характера диагностической ситуации в обследовании: добровольное участие испытуемых, бескорыстно сотрудничающих с психологом в целях помощи исследованию («научное сотрудничество»), участие платных испытуемых («платное участие»), использование методики в ходе запроса испытуемого на получение консультативной помощи («ситуация клиента»), использование методики в ходе принудительного (сплошного) административного обследования («ситуация экспертизы»).

Справочно-методические издания и инструктивные документы должны периодически (с определенным интервалом, зависящим от типа методики) пересматриваться, так как условия применения методик со временем неизбежно меняются, а следовательно, изменяются психометрические свойства.

В справочных и инструктивных материалах должны быть однозначно сформулированы требования к профессиональному статусу пользователя методики.

Инструктивные документы должны пройти объективные испытания на однозначность указанных в них предписаний: пробная группа пользователей методики (теста) должна направлять автору документа копии протоколов по результатам обследования, на основании которых автор должен обеспечить идентичность стандартов авторского варианта методики и тех характеристик методики, которые выявляются при ее использовании. Последнее требование имеет принципиальное значение для методик, предполагающих значительное участие «экспертной» оценки (инструкции к контент-анализу, к интерпретации результатов проективной техники, полустандартизованного интервью и т. п.).

Процедуры подсчета тестовых баллов и интерпретации должны быть описаны с однозначной ясностью, позволяющей получать идентичные результаты при обработке одинаковых протоколов разными пользователями.

Предпочтительно включение и использование пользователями тестов локальных тестовых норм (по сравнению с не специализированными по популяции).

4. В популярных изданиях авторы-психологи не имеют права разглашать профессиональную тайну: описывать смысл диагностических при-

емов, знание которых испытуемыми существенно вредит валидности методики.

Подробнее с проблематикой этического аспекта в профессиональной деятельности консультанта можно познакомиться как с помощью материалов, представленных в Приложении 2 к нашему пособию, так и при непосредственном чтении работ, представленных в рекомендуемом для самостоятельной работы списке литературы.

Глава 2

ПРОБЛЕМА ПРЕДМЕТА И МЕТОДОВ ПСИХОДИАГНОСТИКИ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ОСНОВНЫХ ЗАДАЧ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Материал, представленный выше, позволяет рассмотреть более конкретно вопрос о современном понимании предмета и методах практической психологии.

ПРЕДМЕТ И МЕТОДЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Определение предмета исследования является фундаментальной проблемой для любой области научного познания. Оно во многом обосновывает все остальные составляющие методологии и базовые концепции основных методов. Психодиагностика не является с этой точки зрения исключением. Поэтому отсутствие единой теоретической концепции предмета исследования психодиагностики во многом снижает возможности по практическому использованию и развитию психодиагностических методов. Начнем с того, что обратимся к пониманию предмета практической психологии в контексте вопроса о ее целях:

- цель и предмет деятельности психолога задаются требованиями профессии и характером выбранного направления работы;
- в практической психологии как прикладной области общепсихологического знания цель и предмет деятельности психолога соотносятся с требованиями той социальной сферы, которую он обслуживает, чей запрос он выполняет;
- в психологической практике цель и предмет деятельности психолога задаются требованиями профессии и профессиональной этики и соотносятся с особенностями личной жизни

и характером внутренней проблемы человека, обратившегося к специалисту за помощью.

Рассматривая практическую психологию как особый вид деятельности психолога, направленный на решение конкретной профессиональной задачи в контексте требований той социальной сферы (деятельности), которую он обслуживает, чей запрос он выполняет, мы можем говорить о следующем понимании ее предмета.

Предметом работы практического психолога являются психологические феномены (проблемы), возникающие, развивающиеся и проявляющиеся в той или иной сфере человеческой деятельности. Их специфика задается требованиями данной сферы и проявляется в содержании тех задач, которые ставятся перед практическим психологом заказчиком психологических услуг.

Говоря же о предмете психодиагностики, мы исходим из того, что психодиагностика служит своеобразным соединительным звеном между психологической наукой и практикой. В этом плане теоретические основы психодиагностики задаются соответствующими областями психологической науки (общая, дифференциальная, возрастная, медицинская психология и т. д.), а ее методические средства — конкретные приемы изучения индивидуально-психологических особенностей, способы обработки и интерпретации получаемых результатов. При этом важно понимать, что направления теоретической и методической работы в области психодиагностики определяются, главным образом, запросами психологической практики. В соответствии с этими запросами формируются специфические комплексы средств, соотносимые со сферами работы практических психологов (образование, медицина, профотбор и т. д.) (Борисова Е. М., 1998).

В существующих на сегодняшний день определениях предмета психодиагностики имеются значительные различия.

Из сопоставления многочисленных подходов к формулировке предмета психодиагностики становится очевидным, что в настоящее время отсутствует единая точка зрения даже на принципы его определения. Различные публикации, посвященные разработке этого понятия, подчеркивают необходимость более

четкого разграничения задач и предмета психодиагностики, но каждая их них трактует эту необходимость по-своему. Общим результатом здесь является то, что авторы так или иначе разделяют теоретическую и практическую психодиагностику, подчеркивают недостаточную разработанность общей теории личности и пытаются преодолеть это за счет отказа от теории и применения чисто эмпирических методов.

Анализ подобных подходов позволяет сделать полезные выводы:

1) разделение психодиагностики на теоретическую и практическую при определении и формулировке ее предмета не преодолевает, а только углубляет противоречия, возникшие между существующими концепциями оценки индивидуальных особенностей и средствами практического проведения такой оценки, и причина здесь в том, что эти концепции, так же как и средства часто базируются на различных психологических моделях личности;

2) недостаточная разработанность теории личности в общей психологии отрицательно сказывается на развитии общей теории психодиагностики. Однако опыт практического проведения психодиагностических обследований свидетельствует о том, что существуют возможности для преодоления этого недостатка за счет создания некоторой общей (генерализованной) модели личности и применения в ряде конкретных случаев ее частных модификаций;

3) сведение фундаментальных проблем психодиагностики только к проблеме психологического измерения — психометрике существенно ограничивает возможности психодиагностических средств, исключая из рассмотрения такие важные качественные характеристики личности, как индивидуальные особенности и обстоятельства ее реальной жизни, отношения и личный опыт, структура мотивов, особенности целеполагания и многие другие, — и этот недостаток также можно преодолеть за счет построения общей (генерализованной) модели личности и ее модификаций, соответствующих данному методу и данной ситуации обследования.

Изложенные выше соображения и анализ сложившейся ситуации привели нас к следующему выводу: необходимо рас-

сматривать понятие «предмет психодиагностики» с позиций системности и комплексности.

Это позволяет уточнить некоторые аспекты его определения. Важно иметь в виду, что комплексность психодиагностического обследования предполагает не только всесторонность оценки личности, но и целенаправленность применения психодиагностических средств. В частности, если эти средства используются в ходе решения конкретной практической задачи, то, как правило, цель их применения не ограничивается простым выявлением и даже объективной оценкой индивидуальных особенностей обследуемого (которые, в принципе, позволяют определить причины своеобразия деятельности и поведения конкретной личности).

Обычно результаты психодиагностического обследования являются важным дополнением или даже единственным основанием для принятия каких-то решений в отношении этой личности. Главным содержанием таких решений являются конкретные перемены в жизни или в профессиональной карьере вполне реального человека, а это означает, что в фундаменте таких решений в действительности лежат наряду с данными психодиагностики некоторые прогностические выводы.

Так, например, в задачах профориентации центральным для психодиагностики является вопрос о наличии двух типов способностей: позволяющих успешно освоить программу профессиональной подготовки к одному из рассматриваемых видов деятельности и позволяющих успешно справляться с ней в будущем. Понятно, что диагностика способностей здесь заранее предполагает некоторые прогностические выводы о достаточно развитой мотивации, о системе ценностей, о возможностях изменения и реализации жизненных планов личности и т. п.

Психологический профессиональный отбор также проводится, главным образом, на базе прогнозирования успешности будущей профессиональной деятельности, и психодиагностика как метод определения степени пригодности (кандидата) к ней выстраивается на основании результатов этого прогноза.

Приведенная в начальной части книги историческая справка подтверждает данное положение, так как психодиагностические методы всегда применялись на практике для формирова-

ния представлений о *будущих возможных действиях и поступках* обследуемого в различных, еще не испытанных условиях, либо о некоторых отдельных параметрах его *будущей деятельности* (например, качества, эффективности, успешности, вероятности совершения ошибок, готовности к действию в сложных ситуациях и т. п.).

В последнее время проблеме получения прогностических выводов в ходе или на базе психодиагностических обследований уделяется достаточно много внимания. Ее растущая актуальность привела к формулировке нового для практической психологии понятия «психопрогностика».

Обсуждая возможности решения этой проблемы, мы уже обсуждали вопрос о том, что *психопрогностика* не всегда может осуществляться простым переносом методов статистической экстраполяции на описания (модели) поведения и деятельности человека, так как в основе подобных методов экстраполяции чаще всего лежат аддитивные линейные модели, адекватность которых процессам психической регуляции деятельности и поведения не всегда очевидна и доказательна, — и это делает такой перенос в принципе неправомочным.

В этом заключается сложность прогнозирования параметров возможного поведения по данным практической психодиагностики.

Оценивая ситуацию в целом, можно сказать, что психодиагностика так сказать «в чистом виде» не существует, и именно поэтому применение привычных статистических методов для получения прогностических выводов по данным психодиагностики всегда должно быть обосновано предварительной оценкой их адекватности целям прогноза и характеристикам психодиагностических данных. Более того, существующая взаимная связь психодиагностики и прогноза поведения и деятельности субъекта делает особенно нужной разработку психологических моделей личности и моделей регуляции поведения, поскольку эти модели лежат в основании научного решения указанных практических задач.

Вместе с тем не следует забывать о прагматической стороне процесса психологического прогнозирования, о такой важной задаче, как определение способа поведения и характера де-

ятельности обследуемого субъекта в ситуациях, с которыми он может столкнуться в будущем. Практическая необходимость подобных прогнозов обусловлена потребностью в оценке степени вероятности того или другого действия или решения в конкретных условиях. Чрезвычайно важно иметь прогнозные данные не только о *вероятных или невероятных действиях*, в ряде случаев весьма полезными становятся психологически обоснованные выводы о *наиболее вероятных решениях* и *способах их реализации* для конкретной личности в зависимости от условий ее деятельности.

Можно привести множество примеров, подтверждающих сформулированное выше положение: получение прогностических выводов, определяющих особенности будущей деятельности или поведения человека, составляет одну их основных целей применения психодиагностических методов.

В этой связи мы считаем целесообразным учитывать прагматические, а не только познавательные цели применения психодиагностических средств при определении предмета психодиагностики. Такой учет позволит обеспечить комплексность подхода к ситуации психодиагностики и преодолеть ряд острых противоречий между психодиагностической теорией и психологической практикой:

- выбор множества изучаемых индивидуальных особенностей должен осуществляться, исходя из положений общей теории на основе *общей (генерализованной) модели личности*;

- интерпретация данных психологического диагноза осуществляется на основе частной модификации этой модели с учетом *моделей ситуации* (решаемой психодиагностической задачи) и принятой *модели диагностического метода;*

- использование получаемых данных в качестве конкретного основания для построения прогноза также должно базироваться на общей модели личности. Прогноз должен «работать» на решение реальной практической задачи, содержание которой не всегда соответствует выбранным психологическим концепциям, а иногда и вовсе не учитывается (в силу своей специфичности) ни теорией психодиагностики, ни положениями общей психологии.

В дополнение к изложенному следует заметить, что практическая перспектива прогностических выводов предполагает использование именно целостной психологической модели в ходе психодиагностического обследования: нас должны интересовать не только отдельные элементы структуры личности, но и особенности их взаимосвязи. Такая необходимость обусловлена системностью психической регуляции деятельности и поведения.

Поэтому достоверные прогностические выводы можно получить только с учетом полной системы связей, образующих механизм психической регуляции, включая систему каузальных (действующих) факторов, их иерархию и специфику влияния на деятельность и поведение конкретного субъекта. Другими словами, одним из условий достоверности прогнозов в психодиагностике является системность оценки личности в процессе психодиагностического обследования, предполагающая наличие достаточно полных представлений о структуре ее психической регуляции — использование достаточно ясных психологических моделей личности, адекватно отражающих объективные механизмы регуляции и психологические закономерности решения класса задач будущей деятельности с учетом реальных обстоятельств жизни.

Недостаточную разработанность общепсихологической теории личности вряд ли удастся преодолеть какой бы то ни было полной и сколь угодно точной формулировкой предмета психодиагностики. Однако то, что в компетенцию психодиагностики включается анализ, разработка и применение трех групп моделей: а) психологической *модели личности* с ее модификациями; б) *моделей ситуации* (решаемой задачи) и в) *моделей психодиагностического метода* с ориентацией на построение психологического прогноза по диагностическим данным (интерпретацию), — позволяет более строго определить сферу действия теоретической и практической психодиагностики, наметить граничные области взаимодействия психодиагностики с общей и дифференциальной психологией, с одной стороны, и с психометрикой — с другой.

Успешность практического применения психодиагностических средств свидетельствует о том, что связка всех трех групп

моделей вполне осуществима — в каждом конкретном случае можно выделить подходящий набор личностных характеристик, которые с достаточной полнотой удовлетворяют конечной цели психодиагностического обследования и которые не противоречат основным положениям общепсихологической теории личности. Это объясняется тем, что при организации конкретного психодиагностического обследования обычно не проводится тотальное изучение всех возможных индивидуальных особенностей. На практике обычно ограничиваются выделением параметров моделей, наиболее значимых с точки зрения конечной цели обследования, и поэтому необходимо ясное описание психодиагностической ситуации в терминах каждой из трех упомянутых выше групп. И хотя подобное выделение редко осуществляется явно и чаще всего только предполагается, оно должно быть теоретически достаточно обоснованным, согласованным в основных психологических концепциях и ясно определять конкретную модификацию соответствующей психологической модели личности. В частности, понятие профессионально важных качеств отражает результат специальной (и очень специфической) модификации психологической модели профессиональных способностей под решение конкретных задач профессионального отбора; для профориентации большее значение имеет выявление способностей к предполагаемым направлениям профессиональной подготовки и т. д.

Главное заключается в том, что такой подход приводит к рассмотрению некоторых общепсихологических моделей личности, к разработке таких частных модификаций общей модели, в которых согласуются положения теории общей психологии, цели и задачи конкретного психодиагностического обследования, технологические особенности данной психодиагностической процедуры.

Изложенные выше результаты нашего анализа, сравнение различных подходов к *определению предмета психодиагностики* с позиций системности и комплексности позволяют предложить в качестве обобщающей следующую формулировку:

Предмет психодиагностики — это описание конкретного человека в терминах общей (генерализованной) психологической

модели, полученное в ходе целенаправленной оценки индивидуальных особенностей психической регуляции деятельности и поведения обследуемого, объединенных в модифицированную модель личности, которая определяет порядок интерпретации указанных оценок, соответствует структуре генерализованной модели, конкретным целям и методам психодиагностического обследования, а также задаче прогнозирования параметров деятельности и поведения субъекта в различных обстоятельствах его жизни и при их изменении.

Данное определение предмета психодиагностики, по нашему мнению, объединяет в себе положительные конструктивные элементы имеющихся в настоящее время определений, но в то же время лишено их недостатков. Оно использует новое для теории психодиагностики понятие — *«психологическая модель личности»*. От адекватности этой модели целям конкретного психодиагностического обследования и положениям общей теории психологии зависит валидность применяемых психодиагностических методов и достоверность получаемых с их помощью результатов. Поэтому порядок выбора или разработки подобных моделей является одной из ключевых проблем теории психодиагностики.

Подтверждением данного вывода является акцентированное внимание многих фундаментальных исследований в области психодиагностики на необходимости высокой квалификации практического психолога и наличия у него практического опыта.

Сочетание квалификации и практического опыта как раз и позволяет создать собственное представление, построить некоторую субъективную модель личности, которую использует в своей работе практический психолог.

Надо подчеркнуть, тем не менее, что необходима научно обоснованная разработка конструктивных психологических моделей личности, представление этих моделей в форме модификаций *генерализованной модели,* согласованных с *моделью ситуации обследования* и с *моделью психодиагностического метода.* Вытекающее из этого определение порядка грамотного применения этих моделей в процессе психодиагностических обследований и при разработке психодиагностических мето-

дик повышает объективность заключений психолога, снижает вероятность ошибочных решений, уменьшая влияние индивидуального субъективного опыта практического психолога на результаты решения задач обследования.

В соответствии с предложенным определением практическая полезность психодиагностического обследования определяется тем, насколько глубоко в рамках теоретической модели раскрыты причины специфичности действий и поступков обследуемых, насколько надежно прогностические выводы о параметрах их деятельности и поведения могут быть использованы в решении тех практических задач, ради которых проводится это обследование. Подобные задачи могут существенно различаться по своему содержанию, что в свою очередь влияет на цели, организацию обследования и проблему, решаемую психодиагностом.

При этом, в соответствии с общей идеей обозначенного здесь подхода, достоверность и валидность результатов обследования в значительной степени зависят от адекватности выбранной теоретической модели личности указанным задачам, от степени согласованности конкретной модификации теоретической модели личности с моделью психодиагностического метода и моделью ситуации обследования.

Такая связь теоретических концепций и специфики практического применения процедур психодиагностики должна быть более детально раскрыта через определение спектра и спецификацию задач психодиагностики как в сфере исследований, так и в практической работе; при этом содержание решаемых задач должно быть согласовано с приведенным выше определением предмета психодиагностики.

Известно, что в компетенцию психодиагностики входят конструирование и апробация методик, разработка требований, которым они должны удовлетворять, выработка правил проведения обследования, способов обработки и интерпретации результатов, обсуждение возможностей и ограничений тех или иных методов.

При рассмотрении вопроса о методах практической психологии следует иметь в виду, что до настоящего времени нет

однозначного понимания сущности понятия «методы психологии» в целом.[1].

Как следствие такого общеметодологического положения дел, а также особенностей современного положения практической психологии, здесь также трудно найти более или менее ясное объяснение этого вопроса. В то же время, наличие нескольких подходов скорее приближает нас к решению, чем отдаляет от него.

Выше мы уже обращались к разным подходам в понимании соотношения теории и практики. Здесь мы вернемся к некоторым из них в контексте выделенной темы.

В частности, рассматривая взаимоотношения теории и практики Ф. Е. Василюк пишет о том, что психологическая теория не сможет продуктивно развиваться, если «не включится в контекст психологической практики… и не включит эту практику в свой контекст», т. е. если не станет «реализовывать психотехнический подход». По его мнению, прекрасным образцом реализованного психотехнического подхода является теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина как «теория работы с психикой, а не самой психики» (Василюк Ф. Е. 1996., с. 33).

Корнилова Т. В. и Смирнов С. Д. рассматривают решение данной проблемы через сравнение экспериментальной ситуации и консультативной работы практического психолога с конкретным клиентом. Здесь отмечается, что в последнем случае мы имеем иной тип субъект-субъектного взаимодействия, где исследовательский метод уступает место психотехническому (Корнилова Т. В. , Смирнов С. Д., 2005, с. 131).

И. Н. Карицкий специфику методов исследовательской и практической психологии видит следующим образом: «Метод исследовательской психологии — это метод познавательной деятельности, которой момент отражения, восприятия и репрезентации психической реальности является ведущим. Метод практической психологии — это метод практической деятельности, в котором основным является момент воздействия на психическую реальность и ее изменение, преобразование» (*Карицкий И. Н.* Труды Ярославского методологического семинара. 2005, с. 127).

В целом можно говорить о том, что с одной стороны в отечественной теории и практике отмечается сама по себе возмож-

[1] В частности, этот хорошо видно в текстах следующих работ: *Дружинин В. Н.* Классификация методов психологического исследования // Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. — СПб., 2003, с. 35–39; *Корнилова Т. В., Смирнов С. Д.* Методологические основы психологии. — СПб., 2006, с. 10–12,; 125–131; Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. — Ярославль. 2005, с. 111–135 и др.

ность решения данной проблемы и показаны пути ее решения., а с другой — до настоящего времени при рассмотрении проблем практической психологии необоснованно применяются критерии, созданные для оценки психологии как науки (Иванников В. М., 2006; Забродин Ю. М., 1980, 1984 и др.).

Если рассматривать этот вопрос в самом общем плане, где метод(ы) — это основной способ(ы) работы, наиболее универсальный инструментарий, то можно сказать следующее

1) система методов практического психолога задается спецификой конкретных задач, встающих перед специалистом, работающим в той или иной сфере человеческой деятельности;

2) эта система представляет из себя три основных группы методов практической психологии:

- методы психологической экспертизы;
- методы психопрогностики и психологического проектирования;
- методы психологического управления (Забродин Ю. М., 1980, 1984).

Имеющийся опыт показывает, что в проведении психологической экспертизы, в анализе реальных задач, их условий и конкретных объектов важнейшим практическим методом является *психодиагностика*. Это ведущий метод практической работы именно при анализе реально возникающих проблем и задач, но не в их синтезе и не при их решении.

В тех случаях, когда речь идет о различных вариантах научно-обоснованных решений реальных задач, о проектах, о конкретных рекомендациях, о предложениях по управлению тем или иным социальным процессом, на первое место выходит *психопрогностика*.

По мнению Ю. М. Забродина в тот момент, когда решение практической задачи вступает в фазу реализации, когда мы начинаем реально управлять течением социальных процессов, социальными явлениями, — тогда психодиагностика и психопрогностика выступают в своей подчиненной, вспомогательной роли — как способы идентификации наблюдаемых изменений, оценки того, что же в действительности произошло (как следствие специально созданных нами технологий воз-

действия). Главным в этот момент становится теоретическое знание, и, скорее, не столько о структуре, сколько о механизмах действия интересующих нас факторов. Кроме всего прочего, это означает, что при реальном управлении событиями приходится рассматривать всю систему действующих (на индивида и его психику) факторов, всю систему психических функций. Теперь важно уметь теоретически проанализировать и прогнозировать то, как система психических функций управляет реальным поведением реальных людей, их взаимодействием в конкретной сфере социальной активности.

В качестве примера, в котором система методов психологии связана со спецификой сферы применения, можно привести выписку из государственного образовательного стандарта по дисциплине «Психология труда».

Методы психологии труда.

Неэкспериментальные методы. Анализ рабочих документов. Внешнее (непосредственное) наблюдение; дополнительные приемы и методы внешнего наблюдения: фотография рабочего дня, хронометраж, анализ продуктов трудовой деятельности. Самонаблюдение (внутреннее). Формы самонаблюдения в психологии труда: самоотчет профессионала и включенное наблюдение (трудовой метод).

Опросные методы. Устный опрос (беседа, интервью), письменный опрос (анкетирование). Метод экспертной оценки и его разновидности: метод обобщения независимых характеристик, метод критических инцидентов. Метод анамнеза.

Экспериментальные методы. Лабораторный и естественный эксперимент в психологии труда.

Тесты в психологии труда.

Метод профессиографии.

В настоящее время психодиагностика располагает значительным арсеналом методов, позволяющих проводить психодиагностические обследования. Все эти методы неоднократно классифицировались, обобщался опыт их практического применения и разработки. В данном пособии мы не будем обсуждать проблему классификации методов, выделим лишь те группы, которые с нашей точки зрения имеют существенное значение для практической психологи.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ДОКУМЕНТАЦИИ О ЧЕЛОВЕКЕ

Задача изучения документации — сбор анамнестических данных и составление представления об особенностях поведения, об истоках нормального и аномального развития. В комплексном изучении человека каждый из специалистов должен уметь «читать» документацию коллег и черпать из нее те сведения, которые необходимы ему для составления полного психологического портрета человека, полной картины его функционирования и развития.

Например, важным документом для психолога, работающего в сфере образования и занятости, является педагогическая характеристика учащегося, отражающая данные о продолжительности его обучения и воспитания в соответствующем учебном заведении, подробный анализ успеваемости, поведения, мероприятия, проведенные в целях повышения успеваемости (индивидуальная помощь, консультации, и т. д.). Эти данные могут оказаться полезными, например, при анализе особенностей профессионального становления и оснований выбора будущей профессии, при исследовании обучаемости, при прогнозировании темпов профессионального развития учащихся. Можно использовать также и другие документы, которые доступны психологу: личное дело, биографию, характеристику, отзывы окружающих, историю его семьи, родственников и т. п.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОДУКТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Эти методы широко используются на практике [7; 8; 9]. Анализируя конечный результат деятельности человека можно понять особенности процесса его работы, а значит — подойти к пониманию особенностей его психики и некоторых черт его личности. В продуктах деятельности человека очень часто и довольно верно отражается его отношение к действительности, природе, уровень развития умственных, сенсорных и моторных навыков, аффективной и волевой сферы, отношение к миру и к людям.

Для правильной оценки результатов деятельности человека необходимо знать:

- психологические механизмы получения того или иного результата, условия, в которых он получен;
- типичные затруднения в достижении того или иного результата для разных групп испытуемых, в том числе «трудных» и отстающих;
- методы, позволяющие обнаружить подлинные причины затруднений на каждом из этапов жизни.

МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ

Наблюдение позволяет судить о состоянии тех или иных психических функций в процессе спонтанной деятельности и поведении человека при минимальном вмешательстве со стороны психолога. Наблюдение должно обеспечивать естественность психических проявлений, и при этом — быть целенаправленным.

При наблюдении надо четко фиксировать его результаты. Степень активности исследователя при наблюдении может быть разной: от пассивного без всякого вмешательства в наблюдаемую деятельность до систематического наблюдения (например, в процессе систематизированных занятий). Научное наблюдение отличается тем, что сбор фактов определяется задачей исследования и направлен на раскрытие закономерности, которая изучается исследователем.

Ценность различных видов наблюдения различна: пассивное наблюдение дает сведения о естественном поведении человека. Исследователь видит его как целостную личность, может зафиксировать особенности его взаимоотношений с другими людьми, с его окружением, товарищами, коллегами, руководителями и подчиненными.

Некоторые недостатки этого метода ограничивают сферу его применения. К ним относятся: выжидательная позиция исследователя, отсутствие возможности повторного наблюдения, описательная форма фиксации наблюдений, необходимость длительного времени для получения достоверных сведений.

Активное наблюдение (наблюдение в процессе систематизированных занятий) широко применяется в отечественной и зарубежной психологии и педагогике и представляет собой одну из модификаций метода эксперимента, а именно: метода естественного эксперимента, разработанного А. Ф. Лазурским (1918). Наиболее важными видами наблюдения при психологическом или психолого-педагогическом обследовании являются наблюдение за основными видами деятельности человека: профессиональным трудом, игрой, повседневным поведением, общением. Они позволяют, помимо всего прочего, оценить состояние человека, в частности, его работоспособность.

МЕТОД БЕСЕДЫ

Беседа представляет собой специально организованный метод сбора фактов о психических явлениях в процессе личного общения по заранее составленной программе.

Метод беседы широко используется для определения ориентировки человека в окружающем пространстве и времени (круг представлений, возможность обобщений), особенностей и мотивов его поведения, отношения к себе и к миру, и позволяет довольно часто непосредственно в ходе беседы раскрыть причины личностных проблем и затруднений: на работе, в учебе, в отношениях с людьми, а также оценить характерные особенности личности: предпочтения, склонности, интересы, отношение к самому себе.

Таким образом, беседа дает некоторые представления об уровне развития трудовой, познавательной и учебной деятельности и свойствах личности. Содержание беседы варьируется в зависимости от реальной ситуации, особенностей обсуждаемой проблемы и индивидуальных особенностей изучаемого. При изучении особенностей психического развития метод беседы используется чаще всего как исходный этап для первичного знакомства, либо как один из вспомогательных методов. Важной разновидностью метода беседы является метод интервью, который в дальнейшем развивается в многочисленные методы опроса и их модификации.

Применение методов наблюдения и беседы подготавливает возможность использования для более точного и детально-

го изучения возникшей проблемы одного из самых сильных и специфичных методов психологического исследования — метода эксперимента.

МЕТОД ЭКСПЕРИМЕНТА

Он состоит в моделировании определенных жизненных ситуаций и предполагает сбор данных в специально смоделированных и заранее сконструированных условиях. Моделирование как одна из разновидностей эксперимента заключается в том, что экспериментатор организует выполнение изучаемых действий в непривычных, несколько искусственных условиях.

Например, если необходимо выяснить одну из частных особенностей интеллектуальной деятельности учащегося, а именно — возможность осмысления логических связей, эксперимент может состоять в том, что испытуемому предлагается для чтения специально составленный текст, а затем его просят воспроизвести основное содержание при пересказе, составить план и т. д.

Общим моментом при проведении всех экспериментов является то, что испытуемому предлагается по определенной инструкции выполнить задание, представляющее собой модель обычной интеллектуальной, игровой или какой-либо другой деятельности.

Таким образом, моделируемый в эксперименте акт, деятельность, действие или процесс должны быть преобразованы в достаточно ясно мотивированное, простое, доступное для понимания действие. Кроме того, мотивировка этого действия не должна провоцировать негативных реакций, а напротив — способствовать установлению контакта с испытуемым, что позволит провести обследование глубоко и тщательно.

Метод эксперимента, как и другие психологические методы, должен обеспечить выявление не только негативных, но и позитивных возможностей человека, дать объективное представление о психологическом состоянии человека, а кроме того — в ряде случаев — обеспечить получение сведений о его обучаемости.

Проведение эксперимента требует определенной подготовки. Эксперимент практически всегда проводится только после подробного изучения персональной документации, сбора анамнеза, проведения беседы и наблюдения. Все эти этапы позволяют составить предварительное представление об испытуемом и наметить стратегию его изучения. Нужно сказать, что метод эксперимента лежит в основе создания особых практически-ориентированных процедур психологического обследования, которые известны ныне под самостоятельным названием психологических тестов.

Такое рассмотрение метода эксперимента на наш взгляд имеет очень важное методологическое значение. Действительно, процедура любого тестирования состоит в организации для обследуемого некоторой (более или менее контролируемой) искусственно созданной ситуации.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ

Наиболее привычными и достаточно широко освещенными в научной и практической литературе оказались вопросы, относящиеся к классической технике психодиагностики — к психодиагностическим тестам. Эти вопросы включали в себя историю и происхождение тестов, правила их построения и определение критериев их эффективности, правила и порядок применения в одном исследовании разных по своей природе тестов и подходы к комплексному психодиагностическому обследованию.

Проблема психологических тестов принадлежит к числу наиболее сложных, противоречивых и наиболее запутанных проблем общей, дифференциальной и педагогической психологии. На это указывал еще в 20-х гг. В. Штерн, писавший, что по отношению к тестам «в преувеличенных надеждах и преждевременных требованиях нет недостатка, так же как и в бессмысленных нападках и бесплодной критике».

Несмотря на теоретическую сложность проблемы применения тестов в психодиагностике, они очень широко применяются в практике психодиагностических обследований.

Многообразие психодиагностических методов объясняется различием целей, которые достигаются в процессе их использования и теоретических концепций, на базе которых они разрабатываются.

Активность применения таких методов для решения различных практических задач периодически меняется. Это обусловлено рядом причин, относящихся как к особенностям самих методов так и к оценке получаемых с их помощью результатам, определяющим в конечном итоге практическую полезность психодиагностики.

Цели применения психодиагностических методов зависят от содержания прикладных задач, предполагающих оценку и учет индивидуально-психологических особенностей обследуемых. Для профориентации это выявление способностей, для профессионального отбора — оценка успешности в той или другой профессиональной деятельности, для расстановки кадров — определение соответствия индивидуальных особенностей и функциональных обязанностей работника, для оценки психологической совместимости в совместной деятельности — выявление возможностей по оказанию взаимного влияния и т. д.

Концепции, составляющие методологическую основу методов психодиагностики, также меняются в зависимости от результатов теоретических и экспериментальных исследований в области общей психологии и различных ее разделов, а также косвенно зависят от воззрений и предпочтений их авторов.

Одной их ключевых проблем разработки методологической базы психодиагностики является главная теоретическая проблема психологии человека — проблема выбора адекватной (в данной ситуации) модели личности. Проблема эта в настоящее время должным образом не решена ни в одном из разделов научной психологии.

Здесь следует констатировать, что отсутствие единой, или хотя бы примерно согласованной, концептуальной базы в психодиагностике существенно снижает ее возможности по решению конкретных практических задач. Кроме того, это обстоятельство существенно влияет на отношение непрофессионалов к результатам психодиагностических обследований. В этом контексте рассмотрим некоторые моменты истории психоло-

гии, непосредственно связанные с современными проблемами психодиагностики.

НЕМНОГО ИСТОРИИ

Отсутствие необходимых единых методологических подходов можно проиллюстрировать краткой исторической справкой об опыте и тенденциях практического использования тестовых методик, которые разрабатывались в рамках традиционной тестологии.

Напомним основные вехи использования тестов. В 1883 г. Френсис Гальтон публикует объемистую монографию, в которой содержатся описания ряда разработанных им стандартизованных испытаний для оценки сенсорных и психомоторных способностей человека. Благодаря этому выдвинутая им еще в 1869 г. идея *дифференциальной психологии* (а вместе с ней — и *дифференциальной диагностики* — Ю. З) становится на рельсы практически осуществимых массовых обследований.

В 1890 г. в статье, опубликованной в английском журнале «Mind», ученик Гальтона Джеймс Маккин Кэттелл впервые употребляет термин **тест**, означающий буквально «проба», «испытание».

В начале 90-х гг. XIX в. Эмиль Крепелин выдвигает идею применения методов экспериментальной психологии к задачам психологической и психиатрической диагностики. Его ученик Э. Оери первым реализует эту идею на практике применительно к оценке интеллектуальных способностей людей. Применявшиеся им методики охватывали такие психические функции, как восприятие, память, ассоциирование и моторика.

Конец девятнадцатого и начало двадцатого века характеризуются быстрым развитием методов психологической диагностики различных интеллектуальных характеристик личности, и все это направление в целом получает в кругах специалистов общее название *ментиметрии* или измерения интеллекта.

В 1897 г. Герман Эббингауз публикует сообщение о разработанной им методике испытания способности к запоминанию пропущенных слов в тексте [353]. Фактически это был первый групповой тест мыслительных способностей.

В 1908 г. Альфред Бине и Томас Симон опубликовали основной вариант своей «Метрической шкалы интеллекта», обеспечившей измерение так называемого *умственного возраста индивида*. В 1912 г. Вильям Штерн предложил измерять интеллект ребенка в терминах *коэффициента интеллектуальности* (IQ), вычисляемого путем деления умственного возраста на хронологический возраст. В 1916 г. профессор Стенфордского университета Льюис Термен завершил переработку шкалы Бине-Симона применительно к культурным условиям англоязычных стран. (Под руководством Л.Термена впоследствии были изданы еще две переработки этой шкалы, известные как *шкалы Стенфорд-Бине 1937* и *Стенфорд-Бине 1970*).

Фактически это был первый индивидуальный психодиагностический тест «общего интеллекта», нашедший массовое практическое применение; он явился в том или ином отношении прообразом всех последовавших за ним умственных тестов.

В 1910 г. русский психолог Г. И. Россолимо опубликовал свою методику оценки разнообразных умственных способностей на основе учета внутрииндивидуальных различий, т. е. путем построения индивидуальных **«психологических профилей»**. Этот метод получил широкое распространение как в нашей стране, так и за рубежом, предвосхитив на несколько десятилетий идею так называемых тестовых батарей, которые в настоящее время пользуются большой популярностью в странах Запада.

В годы первой мировой войны специальная комиссия Американской психологической ассоциации, возглавляемая Робертом Иерксом, разработала Армейский тест интеллекта. Это был первый групповой тест общего интеллекта. На основе его применения была осуществлена «интеллектуальная сортировка» 1 млн 727 тыс. рекрутов американской армии. Надо отметить, что в эти же годы существенно более глубокая ситуация складывается в русской армии: сначала во времена русско-японской, а затем — и во время первой мировой войны в российской армии введено практически поголовное **медико-психологическое обследование** рекрутов и младших офицеров.

Психологические тесты начали завоевывать европейский и американский континенты. Стремительное шествие менти-

метрии и психологического тестирования по этим двум континентам продолжается в двадцатом столетии, охватывая, в первую очередь, англоязычные страны.

В конце 30-х гг. XX столетия Дэвид Векслер публикует методики индивидуального тестирования интеллектуальных способностей человека: шкалу для измерения интеллекта взрослых (последняя переработка датируется 1955 годом); шкалу для измерения интеллекта подростков (1949) и шкалу для измерения интеллекта детей дошкольного и младшего дошкольного возраста (1967). Основное преимущество этих методик по сравнению со шкалой Бине-Симона — их построение по типу так называемых «батарей», состоящих из набора нескольких субтестов, что позволяет определять IQ в отношении отдельных умственных способностей.

В годы второй мировой войны в США различными видами тестирования было охвачено свыше 9 млн человек, среди которых основная масса — военнослужащие . В ВВС США применялась специально созданная тестовая батарея для классификации курсантов летных училищ (пилот, бомбардир, штурман). Армейский тест интеллекта явился прообразом многих последующих групповых тестов «общего интеллекта», среди которых в настоящее время наиболее широко применяются такие батареи, как «Дифференциальные тесты способностей» и «Тесты школьных способностей».

Последняя из этих батарей применяется для отбора абитуриентов в университеты и колледжи. Ежегодно через нее проходит около 2 млн человек. В целом же в начале 60-х гг. в общеобразовательной и высшей школе США ежегодно применялось около 250 млн единиц различных стандартизованных тестов, большую часть которых составляли интеллектуальные тесты.

Аналогичная ситуация складывается и в Европе. Так, в Англии в 1972 г. один лишь Национальный фонд педагогических исследований поставил школам около 3,5 млн единиц различных интеллектуальных тестов. Уже к концу 20-х гг. применение различных умственных тестов (в первую очередь групповых) приняло на Западе столь массовый характер, что многие авторы для описания этого явления используют такие понятия, как «бум», «эпидемия», «психоз». И дело здесь не только в масш-

табах применения тестовых методик — главное заключается в том, что в своем подавляющем большинстве эти методики носили (да и сейчас носят) ярко выраженный эмпирический характер. Хотя в их конструирование вложено немало творческой выдумки, изобретательности, тем не менее они, как правило, не имеют под собой сколько-нибудь разработанной теоретической базы.

Как указывалось выше, это касается не только понимания самой сущности тестового метода, но и раскрытия содержания и особенностей тех психических свойств, которые выбираются в качестве предмета испытания в том или ином тесте. Авторы многих интеллектуальных тестов откровенно заявляли, что этот вопрос их мало заботит, главное — наличие более или менее *тесной корреляционной связи* с оцениваемым и прогнозируемым поведением.

Напомним, что соответствующее «кредо» сформулировал в свое время Л. Термен, пытавшийся обосновать «слепое» тестирование ума аналогией с применением и измерением электричества: «хотя, — писал он, — природа этого явления по-настоящему не раскрыта, тем не менее оно не только успешно измеряется, но и широко используется в практический целях». И сегодня, несмотря на быстро растущее понимание западными тестологами роли теоретического знания в создании и применении новых *психотехнологий*, эта прагматическая, а по существу — механистическая аналогия все еще оказывает влияние на отдельных авторов, причем таких известных, как, например, Г. Айзенк.

Несмотря на методологическую важность отмеченных обстоятельств, в реальной практике на основе применения интеллектуальных тестов и в соответствии с концепцией измерения «врожденного интеллекта», — в США, Англии и других европейских странах в широких масштабах фактически осуществляется «интеллектуальная сегрегация» школьников. При этом деление на «интеллектуальные страты» становится почти необратимым в социальном контексте: недостатки теории, казалось, вполне компенсировались громадным объемом статистического материала, создавая иллюзию объективности измерений.

Резкая критика теории измерения «врожденного интеллекта» гуманистически настроенными психологами в значительной степени стимулировало социальные протесты широких слоев общественности против интеллектуальной сегрегации школьников. Неумеренное, неограниченное и часто извращенное применение ментиметрии привело к тому, что дети низших и малообеспеченных слоев населения практически лишались возможности получить полноценное среднее образование, не говоря уже о высшем.

В результате в 60-х гг. XX столетия муниципальные власти Нью-Йорка и некоторых других городов США вынуждены были издать директиву о прекращении использования в школах групповых интеллектуальных тестов [452]. Тем не менее, хотя и в замаскированном виде, «интеллектуальная селекция» до сих пор продолжает практиковаться и в США и в Англии.

Следует отметить, что за последние десятилетия западными тестологами издан ряд *фундаментальных* трудов по «теории тестов». Однако то, что обозначается этим термином, в действительности весьма далеко от настоящей психологической теории. Как справедливо отмечает Энн Анастази, упомянутая выше «теория тестов» — это не психологическая, а математико-статистическая теория, охватывающая такие вопросы, как природа тестовой оценки, шкалы и методы определения надежности тестов и т. п.[1] В этом мы и сами убеждаемся, знакомясь с упомянутыми выше трудами, а также со специальными работами по истории психологического тестирования.

Опыт применения ментиметрических тестов достаточно убедительно показывает, что «прямое приложение» частных психологических теорий при отсутствии подходящих моделей личности, их интегрирующих, так же как и отсутствие подходящих моделей поведения, где психика выступает как регулятор поведения, приводит к негативному практическому результату, несмотря на видимую и обоснованную надежность математических, по сути — «технологических» моделей так называемой «теории тестов».

[1] Вопросы эти весьма важны сами по себе для развития теории психологических измерений, но они имеют отдаленное отношение к психологической теории обсуждаемого метода практической психологии — Ю. З.

Все это подтверждает необходимость специального анализа соотношений и связей между обсуждаемыми в научной психологии моделями весьма разного рода и качества: моделями психики как регулятора поведения, моделями личности как интегратора психики, моделями представления данных психологического обследования и моделями их обработки.

Даже после того, как стали оформляться и получили признание различные теории умственного развития ребенка (например, Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, Дж. Брунера), зарубежная ментиметрия продолжала оставаться своеобразной математико-статистической дисциплиной, изолированной от достижений фундаментальной психологической науки.

Проследив историю ментиметрической мысли от А. Бине до наших дней, подробно рассмотрев работы Л. Термена, Ч. Спирмена, Л. Терстона, Д. Векслера, Дж. Гилфорда, Ж. Пиаже, один из историков тестологии приходит к печальному выводу, что «ни одна теория или модель не стала основой для какого-либо умственного теста, за исключением разве что работ Дж. Гилфорда».

Наличие в этом перечне имен А. Бине, Л. Термена, Д. Векслера может показаться несколько неожиданным, поскольку указанные авторы вошли в историю практической психологии как создатели весьма популярных тестовых методик. Парадокс, однако, заключен в другом: ни один из них не положил в основу созданного им теста какую-либо четко сформулированную концепцию личности, ограничившись лишь частными теоретическими рассуждениями, хотя каждый был достаточно известен и своими теоретическими работами.

Ч. Спирмен и Ж. Пиаже вообще не занимались конструированием тестов, но первый из них широко пользовался тестовыми методиками для обоснования своей теории «общего (general) фактора». Немногочисленные попытки разработать ряд тестов, основанных на экспериментальных методиках Ж. Пиаже (а значит, и на его концепции умственного развития), пока не привели к созданию таких инструментов, которые вышли бы за стены исследовательских лабораторий. Что же касается Дж. Гилфорда, то, хотя он и положил в основу своих тестов определенную теоретическую концепцию, последняя,

однако, оказалась недостаточно жизнеспособной со строго прагматической точки зрения.

Мы уже отмечали[1], что это не относится напрямую к так называемым личностным тестам, поскольку они, как правило, имеют под собой более солидную теоретическую основу (хотя и здесь в целом ряде случаев мы сталкиваемся с примерами «голого эмпиризма»).

Как сказано выше, история конструирования личностных тестов восходит к 1912 г., когда Эдвард Торндайк начал разрабатывать анкеты-вопросники для определения преобладающих интересов личности. Но первым действительно личностным тестом, получившим практическое применение (и оказавшим вместе с тем значительное влияние на последующее развитие «самоописательных» тестов), был «личностный инвентарий» для выявления неврозов у военнослужащих, предложенный в 1919 г. Робертом Вудвортсом. Если продолжить обзор истории развития и появления личностных тестов бланкового типа, то хронологический перечень наиболее значительных методик будет выглядеть следующим образом:

- 1927 г. Эдвард Стронг публикует свою «Карту профессиональных интересов»;
- 1928 г. — появляется тест склонности к доминированию — подчинению Гордона Оллпорта;
- 1928 г. — публикуется тест личностных ценностей, разработанный Гордоном Оллпортом и Филиппом Верноном;
- 1940 г. — Старк Хатавей и Джеймс МакКинли публикуют свой Миннесотский многофазный личностный инвентарий MMPI — один из наиболее популярных на Западе бланковых тестов.

Из так называемых личностно-деятельностных тестов отметим в качестве пионерских разработок две методики проективного типа: тест цветных чернильных пятен, разработанный Германом Роршахом, и тест тематической апперцепции ТАТ, авторами которого являются Генри Мюррей и С. Д. Морган.

[1] *Забродин Ю. М.* Модели личности в психодиагностике, — М., 1994; Психология личности и управление человеческими ресурсами (ред.) — М., 2002.

Завершая краткий обзор и оценивая современное состояние зарубежной тестологии следует отметить, что к настоящему времени она насчитывает в своем арсенале несколько сотен различных методик: с одной стороны, сугубо инструментальных, рассчитанных на измерение узких специальных способностей *психометрических тестов*, а с другой стороны, — различных *комплексных тестов* так называемых личностных черт и черт характера, общих и аналитических, индивидуальных и групповых, бланковых и аппаратурных, самоописательных и деятельностных (последние в свою очередь делятся на ситуативные и прожективные).

Публикации же, в которых эти методики описываются и комментируются, исчисляются буквально тысячами. Тем не менее, как можно увидеть, среди этого моря публикаций работы, в которых достаточно глубоко анализируются теоретические аспекты метода тестов, представляют собой крошечные островки.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Русская психология уже в конце XIX — в начале XX в. была весьма четко ориентирована на широкое практическое приложение психологических знаний, в том числе, и в области психологических измерений индивидуальных различий людей. Вместе с тем для нее, как и для всей мировой психодиагностики того времени было характерным построение широких выводов и обобщений на базе частных теорий, лежащих в основе тестовых испытаний. При наличии прогрессивных и даже опережающих уровень мировой науки методологических достижений, в русской психологии так же, как и в мировой, фактически происходило *теоретическое отождествление* психики и поведения, сознания и регуляции деятельности.

На этом фоне особенно хорошо видно, как формировалось отношение отечественных психологов к применению тестовых методик и каким образом оно претерпевало определенную эволюцию. В той эволюции взглядов можно выделить три основных периода.

Первый период (с начала 20-х до середины 30-х гг. XX столетия): в сфере отечественной психологической практики и применения методов психодиагностики характеризовался в целом некритическим заимствованием зарубежных тестовых методик и преувеличенными ожиданиями в отношении их практической эффективности. В этот период идея психологических измерений подверглась крайней вульгаризации в обстановке дошедшего до России с Запада тестового бума.

В этих условиях различные тесты (как правило, заимствованные за рубежом) применялись для *кажущегося* измерения умственных задатков и способностей, на основе которого подчас принимались самые радикальные решения, касающиеся судьбы обследованных школьников. Многие из них совершенно необоснованно объявлялись умственно отсталыми и направлялись в специальные школы.

Главными вдохновителями и действующими лицами этого бума в нашей стране были, однако, не психологи, а некоторые мало компетентные в психологии работники просвещения. Что же касается ведущих отечественных психологов (П. П. Блонский; Л. С. Выготский, К. Н. Корнилов и др.), то их позиция в данном вопросе характеризовалась прежде всего проведением четкой демаркационной линии между, с одной стороны, имевшимися в то время конкретными тестовыми процедурами и, с другой стороны, методом тестов как определенной методологической идеей, которая пока должным образом не реализована, но может стать основой для создания в будущем научно обоснованных, эффективно работающих методов практической работы.

В разработку метода тестов в рассматриваемый период наряду с видными представителями дореволюционной психологии и педагогики (П. П. Блонский, Г. И. Россолимо, А. П. Нечаев, А. П. Болтунов, А. М. Шуберт) активно включились и психологи, чья исследовательская работа началась уже после установления советской власти (Ф. Р. Дунаевский, П. А. Шеварев, С. Г. Геллерштейн, В. М. Коган, Н. Д. Левитов, М. С. Бернштейн, А. А. Смирнов, Г. С. Костюк и др.).

При всех различиях, которыми характеризовались научные интересы и устремления, теоретические позиции и методоло-

гические подходы названных ученых, их деятельность имела ряд общих признаков. Все они были преисполнены горячего, искреннего энтузиазма в связи с перспективами, которые, по их мнению, открывались перед методом психологических тестов в деле социалистического переустройства общества.

«Огромное практическое значение тестов, — подчеркивал в своем выступлении на Всесоюзной педологической конференции один из лидеров советской тестологии П. П. Блонский, — состоит в том, что они сводят нас с небес романтизма на нашу землю и дают нам *реальное* знание школьника».

Однако в своем отношении к методу тестов, в оценке его возможностей отечественные тестологи отнюдь не походили на наивных мечтателей. Это были глубокие и всесторонне информированные исследователи. С одной стороны, они опирались на развитую и оригинальную психометрическую традицию, сложившуюся еще в дореволюционной России и олицетворявшуюся всемирно известными научными школами Г. И. Россолимо и А. П. Нечаева.

С другой стороны, отечественные тестологи были исчерпывающе осведомлены о новейших исследованиях и разработках своих зарубежных коллег. Они относились к их достижениям с уважением, но вместе с тем и с надлежащей критичностью (глубина и последовательность которой, разумеется, не могли не быть ограничены историческими условиями).

Второй период (с середины 30-х до конца 50-х гг. XX в.) прошел прежде всего под знаком политизированного «отрезвления», наступившего после опубликования известного Постановления ВЦИК и ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов». К сожалению, в тогдашних условиях оно было встречено «с удовлетворением» психологами страны, это Постановление «стимулировало их к более глубокому анализу всего комплекса методологических и теоретических проблем», связанных с применением умственных тестов.

Следует ради справедливости подчеркнуть, что сама идея умственных тестов как метода стандартизованного испытания и объективной оценки способностей человека Постановлением ЦК партии не отвергалась. Тем не менее, в этот период

указанное Постановление часто трактовалось расширительно, особенно «воинствующими марксистами», — в духе «категорического отрицания» любых тестов, а вслед за этим — и любых методов количественной оценки умственных способностей.

Разработка метода тестов как и развитие экспериментальной и прикладной психологии фактически прекратились, особенно благодаря общей идеологизированной позиции общества. Как пишет, вероятно, по воспоминаниям того времени А. В. Петровский, «резкая и по большей части справедливая критика педологии, развернувшаяся в печати, отличалась вместе с тем определенной тенденциозностью и нередко сопровождалась отрицанием всего положительного».

Таким образом, Россия (точнее, российская интеллигенция) вновь «опередила» США и Англию, и как всегда, самым радикальным образом: вместе с «грязной водой вульгаризаторства» из ванны оказался выплеснутым и сам ребенок.

Оценивая близкий к нам зарубежный опыт с этой точки зрения, нужно отметить вполне определенное и весьма существенное различие в развитии практической психологии и психодиагностики в нашей стране и в так называемых бывших странах социализма, а ныне — странах Центральной и Восточной Европы.

Третий период, характеризуется, как мы надеемся, сознательным поворотом к углубленной разработке общей теории практической работы психологов, в том числе, теории корректного применения качественных и количественных методов в работе практического психолога, в том числе, в психодиагностике.

С одной стороны, в русле прежнего «патриотического энтузиазма» продолжается весьма выгодная для многих «критика буржуазной тестологии». Вместе с тем, на этом популярном фоне высказывались и вполне справедливые соображения: в частности, указывалось на сомнительный характер измерения так называемого врожденного интеллекта, неопределенность психологического содержания многих тестовых методик, статический характер тестовых испытаний, не вскрывающий динамику процесса, приводящего к конечному результату, мозаичность, конгломератность их содержания [82], случайный характер подбора заданий и т. п.

С другой стороны, отечественная научная психология и, в частности, прикладная психодиагностика в этот период после длительного деструктивного застоя вновь обратилась к решению конструктивных проблем практической психологии. Проанализировав прошлые ошибки и заблуждения, отечественные психологи стали подходить к решению таких задач с большей осмотрительностью, пытаясь использовать возросший теоретический потенциал мировой и отечественной психологической науки. На этом пути, как нам представляется, уже достигнуты первые, правда пока скромные, успехи.

Большинство наших ведущих отечественных психологов всегда разделяли убеждение в том, что необходимые нашему обществу диагностические методики неизбежно должны обладать существенными характеристиками традиционных психодиагностических тестов. Первым со всей недвусмысленностью выразил это убеждение Б. М. Теплов. Так, в статье, опубликованной в 1960 г. в сборнике «Психологическая наука в СССР», он писал (имея в виду отличительные особенности метода тестов): «Нет оснований принципиально возражать ни против “коротких испытаний”, ни против стандартизации условий испытания, ни против стремления выразить результаты испытания в количественной форме, ни против статистической обработки результатов. Возражать надо против другого — против того, что подавляющее большинство тестов не имеет под собой прочно обоснованной научной базы».

Указывая на необходимость разработки объективных методик для диагностического исследования умственного развития учащихся, А. Н. Леонтьев отмечал, в частности:

> «До сих пор еще порой приходится сталкиваться с неправильным, по сути чисто синкретическим, сближением научных, экспериментально обоснованных, психологических тестов, дающих возможность качественной оценки, с так называемыми тестами умственной одаренности, практика применения которых не только справедливо осуждена у нас, но вызывает сейчас возражения во многих других странах мира».

К. К. Платонов следующим образом оценивает метод тестов:

> «Сами тесты при их правильном применении и не механическом, формальном, а структурном анализе, сопоставлении и обобщении могут давать весьма ценный материал для оценки элементарных и более слож-

ных способностей и для структурного прогноза деятельности. Более того, дифференциальная психология в целом не может развиваться без тестов».

А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев также обратили внимание исследователей на необходимость дифференцированного подхода к методу тестов. Такой подход прежде всего предполагает учет того, какие выводы делаются из конкретной методики. Ведь тест может просто неадекватно применяться. Далее А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев подчеркивают, что они выступают лишь против тех тестов, которые претендуют на измерение «врожденной одаренности»[1]. Наконец, они выражают несогласие с неправомерным, механистическим требованием, чтобы уже на современном этапе развития психодиагностики тесты «были свободны от каких бы то ни было недостатков».

С каждым годом в нашей стране увеличивается количество исследований, в том числе общепсихологического характера, в которых тесты выступают как одно из главных методических средств. Все более интенсивными и многогранными становятся усилия, направленные на конструирование или модифицирование отдельных тестовых методик, причем в большинстве случаев эта работа строится на солидной теоретической базе. Здесь следует, в первую очередь, отметить тестовые комплексы, разработанные Л. А. Венгером, К. М. Гуревичем, Н. И. Непомнящей, Я. А. Пономаревым, И. С. Якиманской и др. Правда, далеко не во всех указанных публикациях разрабатываемые или применяемые методики именуются тестами.

Нередко вместо термина «тест» употребляется слово «проба», «методика» или «эксперимент», вместо слова «тестовая» употребляется термин «диагностическая». Однако реальная действительность от этого не изменяется.

«Что касается названия — “испытание”, “проба”, “тест”, — справедливо замечают А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев, — это значения не имеет».

Тем не менее, отказ от термина «тест» причинил бы, по нашему мнению, определенный ущерб становящейся в России психологической практике — это могло бы быть истолковано в том смысле, что научно необоснованными, малоэффектив-

[1] Сравни с критикой аналогичных концепций зарубежными авторами.

ными являются не просто отдельные тестовые методики, но сам метод тестов в целом. Поэтому мы склонны присоединиться к точке зрения В. А. Крутецкого, который писал:

> «...И мы вслед за Б. М. Тепловым и рядом других отечественных психологов делаем попытку вернуть слову "тест" его настоящее терминологическое значение. Тот факт, что термин "тест" был изрядно скомпрометирован в истории науки, не дает сколько-нибудь веских оснований отказаться от этого строго научного термина».

Отметим, что аналогичным образом обстоит дело и в отношении других методов практической психологической работы. Для них также можно обнаружить периоды повышения и снижения активности практического применения. Это, в частности, свидетельствует о том, что интерес к практическому применению методов психодиагностики зависит от их возможностей по получению результатов, необходимых для решения конкретных задач и от адекватного отношения к этим результатам тех, кто их в конечном итоге использует.

Последнее имеет особое значение, так как неоправданное завышение возможностей психодиагностических методов и излишняя абсолютизация получаемых с их помощью оценок, в конечном итоге приводят к снижению интереса в их использовании. Опыт показывает, что повышение активности использования психодиагностических методов часто сопровождалось все менее обоснованным и квалифицированным проведением обследований, попытками решать с помощью психодиагностических средств задачи, на которые эти средства, строго говоря, не рассчитаны. В результате увеличивалось число ошибок в оценках и прогнозах из-за неточной или неадекватной интерпретации психодиагностических данных, а это, в свою очередь, приводило к снижению популярности психодиагностических методов.

О НАУЧНЫХ ОСНОВАХ СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Можно утверждать, что указанные недостатки психодиагностических методов и подходов к практическому использованию психодиагностических данных во многом яв-

ляются результатом отсутствия единых концепций, определяющих содержание конкретных методик и организацию их применения. И хотя различные подобные концепции неоднократно предлагались как средство развития теории психодиагностики и технологии организации психодиагностических обследований, достоинства, ограничения и недостатки таких концепций внятно и достаточно детально проанализировано в работах ведущих специалистов в данной области. Результаты анализа свидетельствуют о том, что, несмотря на интенсивное развитие прикладной психодиагностики как науки об объективной оценке явлений и событий реальной жизни человека, пока не сформировались единые общетеоретические подходы к решению задач психологической практики. Поэтому еще сохраняется излишнее разнообразие в понимании психодиагностических задач, существует большая неопределенность в подходах к определению базовых моделей личности, пригодных для практического применения, нет технологичных и нормативно обеспеченных решений в вопросах организации психологических обследований.

Вместе с тем практическая психодиагностика неуклонно развивается, несмотря на отрицательное влияние отмеченных выше концептуальных неопределенностей и излишнего разнообразия интерпретаций. Следует признать, что этому способствуют пока немногочисленные теоретические исследования, направленные на формирование методологии психодиагностики, а также растущая квалификация практических специалистов, которая позволяет компенсировать указанные недостатки теории и методологии практическим опытом и специализацией в конкретных областях практического применения психодиагностических методов.

Однако дальнейшее развитие психодиагностики, требующееся для удовлетворения все более возрастающих запросов социальной практики, неизбежно возвращает нас в область научных основ практической психологии, приводит к необходимости периодического переосмысления и переработки фундаментальных представлений и существующих теоретических концепций, новых форм учета накопленного эмпирического опыта и разработки более совершенных средств психодиагнос-

тики, в том числе, с опорой на современные информационные технологии.

Подобные попытки неоднократно предпринимались и ранее. Их можно считать более — или менее — удачными. Они не решали проблему полностью, но каждая из них оказывала свое позитивное влияние на практику психодиагностических обследований. Общим достоинством для всех из них является то, что их авторы уделяют много внимания конкретным методам и процедурам обработки результатов реальных ситуаций. Общим недостатком — то, что при этом чаще всего не рассматривались проблемы, возникающие при сопоставлении и сравнении данных, полученных с помощью различных методов и вследствие разных подходов к интерпретации таких данных с точки зрения конечной цели их использования. На наш взгляд, такое положение сложилось в результате неоправданной абсолютизации технологических проблем психодиагностики в ущерб использованию методологических достижений психологической науки. В частности, возникший в психологическом сообществе «методологический иммунитет» не позволяет увидеть возможности практического использования фундаментальных методологических принципов — развития, целостности, системности, — хотя в связи с реальной многоаспектностью любого психодиагностического решения целесообразность такого «принципиального» рассмотрения достаточно очевидна.

Аналогичный суждения можно высказать и по поводу комплексности не только в организации методов практического психодиагностического обследования, но и необходимой комплексности в разработке их методологической основы.

Мы рассмотрели лишь некоторые аспекты развития методологии психодиагностики и выработке технологических рекомендаций для проведения психодиагностических обследований. Полагаем, что развитее методологии практической психологии представляет собой практикоориентированное обобщение положений, известных в различных разделах научной психологии, обобщение, основанное на принципах развития, системности и комплексности. Эти принципы весьма положительно зарекомендовали себя в общей теории психологии и, на наш взгляд, их применение при разработке научных основ

практической психологии должно способствовать повышению валидности и достоверности как отдельных психодиагностических методов так и данных комплексных обследований.

МЕТОДЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКЕ

Рассматривая комплекс средств, с помощью которых решаются основные задачи, решаемые практическим психологом, мы можем условно разделить по критерию направленности на две группы: *методы индивидуальной* и *методы групповой работы.*

Методы индивидуальной работы возникли вместе с появлением собственно психодиагностики. Ее история — это и история появления основных психодиагностических методик. С того времени, как Ф. Гальтон ввел термин «тест» специалисты, занимающиеся психодиагностическим инструментарием, активно занимались, в первую очередь, разработкой диагностических методик, позволяющих измерять отдельные те качества, которые характеризовали внутренней мир человека. В основе выбора психодиагностической методологии, конструировании психодиагностических методик, их использовании в практике лежали определенные представления о закономерностях развития и функционирования психики. В частности, фиксация поведения, его различных сторон, имеет под собой идеи бихевиоризма. Дж. М. Кеттелл был первым, кто использовал в психологической экспериментатике *интеллектуальный тест.* Процедура тестирования по форме была очень похожа на приемы лабораторного исследования, но смысл здесь был принципиально иным. В отличие от психологического эксперимента, где задачей является выяснение зависимости психического акта от внешних и внутренних факторов, при тестировании регистрируются индивидуальные различия психических актов, а полученные результаты оцениваются при помощи некоторого критерия, при этом, не изменяя условий их осуществления. Следует отметить, что методы индивидуальной работы в основном применялись в клинике и для консультирования.

До конца первого десятилетия XX в. в психодиагностике использовались методы индивидуальной работы. Специально подготовленные психологи, имеющие достаточно высокую квалификацию, проводили диагностическую работу только с одним человеком. Но развитие и усложнение промышленного производства, многих сфер деятельности человека диктовали необходимость разработки способов профотбора, профподбора и дифференциации, позволяющих применять их для больших масс людей. Отвечая этим потребностям, специалисты разработали новую форму диагностических обследований — *групповое тестирование*, которое появилось в США в период первой мировой войны.

Групповые тесты не только позволяли достаточно быстро проводить измерения в больших группах людей, но и были просты в работе, что позволило привлекать к такой работе людей, не имеющих специальной подготовки в области психологии, а всего лишь обученных навыкам проведения процедуры тестовых испытаний. Групповые методы использовались преимущественно в системе образования, в промышленности и в армии. В частности, на этом этапе развития психодиагностики были созданы и стали широко применяться две формы армейских тестов — Альфа (Army Alpha) и Бета (Army Beta). Их разработка был обусловлена необходимостью быстрого отбора и распределения по различного рода службам, школам и училищам полуторамиллионной армии рекрутов.

Мощное развитие профессионального консультирования, а также профессионального отбора и распределения персонала в промышленности и военном деле стало толчком для развития тестов специальных способностей. Появились тесты механических, канцелярских, музыкальных, артистических способностей, тестовые батареи (комплекты) для отбора поступающих в медицинские, юридические, инженерные и другие учебные заведения. В это время было разработано около дюжины комплексных батарей способностей для использования в образовании и при консультировании и распределении персонала.

Наряду с широким распространением тестов специальных способностей возник спрос и на тесты достижений, которые

стали особенно широко применяться в учебных заведениях. Эта группа психологического инструментария позволяла уже отражать не столько влияние многообразного накопленного опыта, сколько влияния специальных программ обучения на эффективность решения тестовых заданий. Наиболее значительная разработка элементов техники конструирования тестов достижений выполнена в течение Первой мировой войны и сразу после нее.

Отметим, что тесты достижений относятся сегодня к наиболее многочисленной группе диагностических методик. Наиболее известен и до сих пор широко применяемый из них — Стэнфордский тест достижений (Stanford Achievement Test-SAT), впервые опубликованный в 1923 г.

Также и по тем же причинам широкое распространение в начале XX в. получают различные методы диагностики личности. К этой группе в первую очередь относят разнообразные *опросники* и *проективную технику.* В частности, к прототипу современных личностных методик можно отнести опросник «Бланк данных о личности (Wood Worth Personal Data)», разработанный американским психологом Робертом Вудвортсом в 1919 г. Этот опросник был предназначен для выявления и отсеивания с военной службы лиц с невротической симптоматикой.

Развитие психодиагностики как вида работы практического психолога в России связано в первую очередь с развитием психологии труда и психотехники. В рамках этих отраслей психологии в 20-е гг. прошлого века развивалась психодиагностика, результаты которой нашли применение в ряде направлений народного хозяйства, прежде всего в промышленности, на транспорте, в системе профессионального обучения. После резкого спада в развитии отечественной практической психологии, который произошел в конце 30-х гг. по всем известным идеологическим причинам, только в начале 70-х гг. XX в. наступил новый этап в развитии психологической диагностики в нашей стране. К этому времени, накопленный в мировой практике опыт, показал, что применение психодиагностики может принести ощутимо полезные результаты в различных сферах человеческой деятельности. Прежде всего это касалось системы образования, промышленности и клиники.

Конец XX в. для отечественных специалистов в области психодиагностики отмечен следующими важными событиями:

- появились адаптированные версии западных методик (Ф. Б. Березин, И. Н. Гильяшева, М. К. Акимова, Е. М. Борисова с соавторами);
- опубликованы в открытой печати работы по клинической диагностике (Е. Т. Соколова, Б. Ф. Бурлачук),
- появился целый ряд изданных работ по психометрике (В. С. Аванесов, В. М. Блейхер, В. К. Гайда, А. Г. Шмелев);
- стали активно разрабатываться и внедряться в практику оригинальные отечественные методики (Л. А. Венгер, А. Е. Личко, Д. Б. Богоявленская, К. М. Гуревич с соавторами);
- новый статус получила прикладная психология;
- открывались новые факультеты и отделения психологии, в учебных планах и программах которых психодиагностика стала занимать одно из ведущих мест;
- увеличение количества специалистов в области психологии, породило острую нужду в надежном профессиональном инструментарии, стало мощным стимулятором интенсивного развития отечественной психологической диагностики.

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Психодиагностические методы и методики являются основным средством решения теоретических и практических задач психодиагностики. Чтобы результаты их применения были достаточно информативны и обладали практической полезностью, эти методы должны удовлетворять ряду требований, обеспечивающих их эффективное применение для достижения целей психодиагностического обследования. Такие требования определяют содержание психодиагностических методик, уточняют характер осуществления с их помощью психодиагностических процедур, последовательность применения в процедуре психодиагностического обследования.

Разделение понятий метод, методика, психодиагностическая процедура и процедура психодиагностического обследования

нуждается в уточнении. В дальнейшем изложении будем полагать следующее соотношение перечисленных понятий.

Психодиагностический метод — это комплекс правил, рекомендаций и способов воздействия на обследуемого, позволяющий выявлять, фиксировать и оценивать свойства и закономерности психической регуляции деятельности и поведения.

Психодиагностическая методика представляет конкретизацию метода применительно к особенностям практической задачи, требующей применения психодиагностики.

Примером подобного соотношения понятий метод и методика может быть различие между определением теста как общего психодиагностического метода и содержанием какой-либо тестовой методики, общими положениями по организации беседы и содержанием беседы, проводимой в процессе конкретного обследования. Аналогичные примеры можно привести для любого из методов психодиагностики.

Порядок применения правил, рекомендаций и способов воздействия на обследуемого, интерпретации его действий или поступков составляет **психодиагностическую процедуру**, которая включает себя:

- способ получения исходных данных, отражающих особенности деятельности и поведения обследуемого;
- алгоритмы их обработки, необходимые для обобщения и сравнения отдельных данных (ответов на вопросы, характерных действий поступков, движений, динамики функционального состояния и т. п.);
- способ анализа результатов обработки, позволяющий определять свойства оцениваемых закономерностей психической регуляции;
- описание возможных вариантов интерпретации результатов такого анализа с целью формирования представлений о личности обследуемого и получения на базе этих представлений необходимых выводов.

Процедура психодиагностического обследования объединяет отдельны психодиагностические действия и их сочетания, требующиеся для выявления и оценки индивидуальных осо-

бенностей конкретного обследуемого. В зависимости от этих особенностей и конечных целей обследования могут использоваться различные варианты набора и последовательности психодиагностических процедур.

Последнее уточнение обусловлено тем, что в зависимости от индивидуальных особенностей обследуемого, может меняться информативность применяемых методик. Например, предварительные результаты могут потребовать различных направлений их уточнения, специфика отношения различных обследуемых к процедуре обследования и включенным в нее методикам может приводить к целесообразности изменения последовательности их применения и т. п. Поэтому процедура психодиагностического обследования должна предусматривать такие варианты последовательности применения используемых методик, которые повышают валидность, достоверность, информативность и прогностичность итоговых выводов.

Все это и является основанием для формулирования дополнительных требований к информативности и прогностичности как отдельных психодиагностических методов, так и их сочетания в рамках процедуры психодиагностического обследования. Такие требования должны обеспечиваться при разработке необходимых методов и методик и учитываться в процессе их практического использования.

Различие целей психодиагностического обследования может приводить к разнообразным требованиям, но необходимость получения достоверных, информативных и прогностичных выводов является требованием достаточно универсальным. Обычно оно обеспечивается оценкой валидности применяемых методик и уточнением психодиагностических процедур. Однако этого не всегда достаточно для их практической полезности, так как потребность в информации о индивидуальных особенностях психической регуляции деятельности и поведения определяется не только спецификой психических явлений, феноменов, процессов и образований, но еще и способами использования этой информации для принятия каких-либо решений в отношении обследуемого или в исследуемой научно-практической проблеме.

Формулирование требований, предъявляемых к психодиагностическим методам, составляет один из главных аспектов их разработки, так как подобные требования определяют конкретные цели использования методов и оценки получаемых с их помощью результатов.

Общая модель личности дополняет указанные требования необходимостью обеспечения возможности сопоставления результатов практического применения конкретных методов и методик в рамках психодиагностического обследования и получения на их базе прогностических выводов. Это дополнение следует из потребности в информации о индивидуальных особенностях закономерностей психической регуляции, возникающей в процессе применения отдельной методики, в рамках психодиагностического обследования и при дальнейшем использовании получаемых результатов обследования в целом.

Сопоставление результатов практического применения психодиагностических методов и методик требуется в процессе комплексных психодиагностических обследований. Несмотря на многообразие имеющихся в настоящее время психодиагностических методов, каждый из них в отдельности решает только часть основной психодиагностической задачи. Поэтому оценка индивидуальных особенностей психической регуляции деятельности и поведения, выявление причин наличия тех или других тенденций в действиях и поступках, получение прогностических выводов обычно сопряжены с применением нескольких методик и сопоставлением результатов каждой из них. Причем это могут быть методики, относящиеся к одному или различным методам, реализующиеся в виде различных же психодиагностических процедур.

Вообще говоря, отмеченное сопоставление означает следующее. Каждая из методик может оценивать тот или другой аспект общей модели личности, а объединение этих аспектов на основании принципов комплексности и системности приводит к описанию индивидуальных характеристик общей модели, отражающей особенности закономерностей психической регуляции деятельности и поведения конкретной личности. Поэтому чаще всего психодиагностические методы используются комп-

лексно в виде батареи, образующей определенную процедуру психодиагностического обследования.

Разработка психодиагностического метода или методики состоит в определении следующих составляющих. Прежде всего любой метод задает источники и порядок получения исходных данных, отражающих появления в деятельности и поведении представляющих интерес свойств закономерностей психической регуляции деятельности и поведения. Исходные данные должны обрабатываться определенным образом. Способ такой обработки обычно предполагает возможность группировки исходных данных в зависимости от степени их информативности и соответствия проявлениям тех из указанных свойств, которые оцениваются разрабатываемым методом. Конкретизация таких способов применительно к выделенным свойствам составляют часть методики.

Результаты обработки исходных данных нуждаются в анализе, проводимом с целью предварительной интерпретации, необходимой для оценки индивидуальных особенностей свойств психической регуляции. Подобная интерпретация уточняет применительно к личности обследуемого параметры модели, выбранной в качестве базовой концепции метода. В результате формируются предварительные оценки изучаемых индивидуально-психологических особенностей.

Обычно они бывают вероятностными, что требует уточнения достоверности предварительных оценок с помощью других психодиагностических методов или необходимых для этого способов и приемов, включенных в разрабатываемую методику. То и другое представляет собой оценку достоверности полученных результатов, которая может осуществляться как за счет применения специальных методов, так и составлять часть разрабатываемого.

В первом случае разрабатываемый метод используется в комплексе с другими, что обеспечивает возможность определения степени взаимного соответствия результатов оценки индивидуальных особенностей обследуемого. При этом важно, чтобы сравниваемые результаты были получены независимо, иначе они могут быть в равной степени недостоверными, а их сравнение не выявит этого.

Во втором случае психодиагностический метод должен включать в себя дополнительные процедуры оценки достоверности, позволяющие перепроверять получаемые результаты в рамках метода.

Предложенная общая модель личности предусматривает возможность подобной оценки достоверности через определение особенностей деятельности и поведения в ситуациях, отличающихся от тех, в которых получены необходимые для метода исходные данные.

Наиболее наглядным примером такого использования общей модели личности в процессе разработки психодиагностического метода является определение тенденций в деятельности и поведении, которые должны проявляться у обследуемого, если выявленные с помощью метода индивидуальные особенности действительно присущи ему. Проверенные таким образом предварительные оценки соотносятся с другими психодиагностическими данными для учета иерархической взаимосвязи закономерностей психической регуляции и окончательной интерпретации полученной с помощью метода информации об обследуемом. Кроме оценки достоверности это необходимо при получении обоснований для формулирования прогностических выводов.

Изложенные элементы, составляющие содержание любого психодиагностического метода или методики, определяют наиболее целесообразные направления использования общей модели личности в процессе их разработки. Одним из возможных вариантов описания таких направлений являются предложенные ниже принципы разработки психодиагностических методов. Они включают рекомендации по практическому применению тех или других аспектов общей модели личности на разных этапах разработки психодиагностических методов. Те же принципы и рекомендации можно использовать при адаптации или совершенствовании имеющихся методов и методик, уточнении психодиагностических процедур, повышающем эффективность их практического применения, а также при объединении их в процедуру психодиагностического обследования.

Собственно разработке метода или методики должно предшествовать обоснование целесообразности, практической

полезности и информативности их применения для решения практической задачи.

Такое обоснование необходимо для выделения наиболее значимых с точки зрения цели психодиагностического обследования закономерностей психической регуляции — закономерностей, которые в наибольшей степени влияют на представляющие интерес тенденции в деятельности и поведении. Особенности указанного влияния зависят от критериев, по которым оцениваются деятельность, поведение или отдельные действия и поступки, и от особенностей психической регуляции, являющихся субъективными причинами проявления в деятельности и поведении тех или других индивидуальных особенностей. Поэтому выделение представляющих интерес закономерностей психической регуляции должно осуществляться на основании анализа деятельности или поведения, использующего общую модель деятельности и приводящего к разработке ее модификаций.

Порядок обоснования целесообразности использования или разработки психодиагностического метода для решения практической задачи приводит к выводам о содержании этого метода или направлений необходимой его модификации. В частности, традиционные в психодиагностике требования стандартизации и нормирования тестовых методик представляют собой результат указанного обоснования, проводимого при изменении контингента обследуемых или целей применения этих методик.

Аналогичным образом осуществляется адаптация метода беседы, который должен быть насыщен вопросами, раскрывающими представляющие интерес индивидуальные особенности обследуемого, а также других методов. Необходимость подобной адаптации обусловлена отличием предполагаемой или предлагаемой психодиагностической процедуры от условий, на которые рассчитана адаптируемая методика.

Особо следует отметить необходимость дополнительной стандартизации и нормировки в случаях автоматизации применения психодиагностических методов на базе персональных компьютеров (ПК). Это направление практического развития психодиагностических средств получило в последнее время

широкое распространение, которое выявило существенные различия в результатах при проведении обследования в автоматизированном и обычном (бланковом) вариантах даже без изменения контингента обследуемых и батареи методик.

После обоснования целесообразности применения психодиагностического метода необходимо определение его связи с другими методами и методиками. Эта необходимость обусловлена взаимосвязью закономерностей психической регуляции, которая должна учитываться применением в процессе психодиагностического обследования различных методов или методик. Для того, чтобы отмеченные методы могли взаимно дополнять друг друга, их следует использовать на основе принципа системности организации психики.

Поэтому в процессе разработки, модификации или адаптации любого из методов обязательно рассмотрение возможного влияния на получаемые результаты тех закономерностей психической регуляции, которые этот метод не выявляет и не оценивает. Общая модель личности, отражающая иерархию указанной взаимосвязи, обеспечивает такую возможность. Тем самым она определяет способы и варианты интерпретации получаемых с помощью метода данных, а также порядок объединения отдельных методик в процедуру психодиагностического обследования.

Кроме изложенного, использование общей модели личности позволяет определить наиболее характерные для оцениваемой закономерности психической регуляции проявления в деятельности и поведении, включая психофизиологические реакции. Такие проявления обычно принято называть индикаторами оцениваемых индивидуально-психологических особенностей или функциональных состояний. Определение подобных индикаторов составляет исследовательскую часть разработки психодиагностического метода. Она заключается в изучении влияния представляющих интерес свойств закономерностей психической регуляции на отдельные тенденции в действиях и поступках, изменении состояния и т. п. Результатом этого исследования является выделение таких характеристик деятельности и поведения, которые могут использоваться методом в качестве исходных данных. Для тестовых методик — содержа-

ние вопросов, для методов наблюдения — характерные ситуации и особенности поведения обследуемого в них, для эксперимента — условия, побуждающие обследуемого к определенным действиям, для аппаратурных методов — способы воздействия на обследуемого и фиксации психофизиологических параметров, отражающих его состояние.

Выделение возможных исходных данных и варианты их объяснения свойствами закономерностей психической регуляции составляют интерпретацию результатов применения психодиагностической методики, и является частью психодиагностической процедуры.

Методическим обоснованием интерпретации может быть общая модель личности или ее модификация. В этом случае интерпретация сводится к отображению характеристик функционального уровня на психологический. Однако следует иметь в виду, что подобное использование общей модели личности представляет собой лишь теоретическое обоснование предлагаемых в рамках разрабатываемого метода вариантов интерпретации. Обычно оно нуждается в уточнении и проверке, составляющих основное содержание оценки надежности и валидности метода, определяемых традиционными для психодиагностики способами: оценка валидности по содержанию, по личностному конструкту и по статистическим критериям. Результаты исследования деятельности психодиагноста свидетельствуют о безусловной полезности использования перекрестной валидизации психодиагностических методов, которая учитывает многовариантность проявлений в деятельности и поведении одних и тех же свойств закономерностей психической регуляции.

Способы такой валидизации могут разрабатываться на базе общей модели личности, которая позволяет рассматривать отмеченную многовариантность как иерархическое взаимодействие механизмов психической регуляции.

К сожалению в нашей стране не получили широкого распространения методы многомерного шкалирования, позволяющие проводить перекрестную валидизацию с использованием больших объемов данных, полученных за счет применения различных методик на многочисленных выборках обследуе-

мых. Эти статистические методы дают возможность выделения минимального числа независимых параметров, объясняющих различие или степень сходства анализируемых с их помощью данных. При этом упомянутые в предыдущей главе ограничения методов статистического анализа аддитивностью базовых моделей не распространяются на методы многомерного шкалирования, так как последние предполагают произвольное задание метрики, характеризующей топологию пространства анализируемых данных.

Использование методов многомерного шкалирования для перекрестной валидизации заключается в определении сходства или различия между отдельными обследуемыми, либо отдельными проявлениями в деятельности и поведении, которое анализируется в многомерном пространстве данных, полученных с помощью одного или нескольких психодиагностических методов. Результатом анализа является переход в пространство независимых переменных, имеющее меньшую размерность и группирующее анализируемые данные в зависимости от степени их влияния на заданное сходство или различие и взаимосвязи между собой. Подобная процедура по существу представляет собой отображение одного множества характеристик на другое. Применительно к общей модели личности это отображение характеристик функционального уровня на психологический, которое и приводит к оценке валидности психодиагностического метода. Если критерии, по которым оценивается сходство или различие, характеризуют информативность, то методы многомерного шкалирования можно использовать для определения соответствующих возможностей разрабатываемой или адаптируемой психодиагностической методики.

Обычно разработка отдельной психодиагностической процедуры на этом завершается. Однако, как уже отмечалось в данном разделе, психодиагностическое обследование чаще всего проводится за счет комплексного применения нескольких методов. В подобных случаях их информативность имеет еще один аспект. Он заключается в необходимости сопоставления результатов применения каждого из методов с целью получения обобщающих выводов о индивидуально-психологических особенностях обследуемого. Поэтому указанная информатив-

ность зависит и от того, насколько полезны результаты применения отдельного метода при формулировании выводов по результатам обследования в целом. Она может зависеть как от содержания методики, так и от порядка ее применения в процессе обследования.

Одни методики целесообразно использовать для получения предварительных данных, другие для их проверки и уточнения, психофизиологические методики часто применяются только в тех случаях, когда это обосновано результатами других методов.

Проблема сопоставления результатов применения отдельных психодиагностических методов на наш взгляд пока еще слабо разработана в психодиагностике. Вариант, предложенный в конце прошлого века отечественным психологом К. К. Платоновым, относится в основном к обобщению результатов наблюдения, и не учитывает многих специфических особенностей других методов.

Это является одной из основных причин стремления отечественных и зарубежных специалистов в области психодиагностики создавать методы и методики, которые могли бы оценивать личность в целом. Примером таких методик могут быть личностные опросники, выявляющие и оценивающие сразу несколько индивидуально-психологических особенностей, которые по мнению их авторов составляют основу личности. При этом не используется возможность объединения с той же целью результатов, получаемых с помощью менее универсальных, но более целенаправленных и надежных методик, так как отсутствуют необходимые для этого теоретические концепции и соответствующие методы.

Последнее имеет по-нашему мнению особое значение. Методы сопоставления и обобщения результатов оценки отдельных индивидуально-психологических особенностей практически не используются психодиагностикой. Существуют только более или менее универсальные концепции личности, имеющие в основном теоретическое, а не практическое значение. Отличие концепции и метода заключается в том, что концепция не содержит описания последовательности преобразования исходных данных в результаты. Поэтому ме-

тоды, позволяющие обобщать оценки отдельных индивидуально — психологических особенностей, должны составлять отдельный класс психодиагностических методов. Их отличительной особенностью является то, что в качестве исходных данных они используют не характеристики деятельности или поведения обследуемого, а описание и оценки присущих ему индивидуальных особенностей закономерностей психической регуляции, которые в соответствии с определенными правилами приводятся к оценкам индивидуальных особенностей личности в целом.

Предложенная в данной работе общая модель личности предлагает такие правила и тем самым создает предпосылки для разработки методов обобщения результатов оценки отдельных индивидуально — психологических особенностей.

Необходимость подобных методов обусловлена еще и тем, что существующие способы оценки валидности и надежности психодиагностических методов прямо или косвенно определяют их информативность по отношению к выявлению закономерностей психической регуляции. Практическое использование этих методов, как средства получения оснований для принятия решений, приводит к постановке вопроса о валидности и информативности психодиагностических процедур с точки зрения целей такого решения.

Любой из методов психодиагностики может быть достаточно валидным и надежным, но малоинформативным в решениях, принимаемых с использованием выходящих за рамки психодиагностики критерии. Такие критерии обычно требуют обобщенных оценок личности обследуемого. Поэтому, строго говоря, определение валидности или информативности психодиагностического метода с точки зрения конечной цели обследования правомочно только в отношении методов, обобщающих результаты оценки отдельных закономерностей психической регуляции.

Это еще более повышает актуальность разработки подобных методов и развитие необходимой теоретической базы. В качестве одного из элементов последнего может использоваться общая модель личности.

ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ

Определение предмета исследования является фундаментальной проблемой для любой области научного познания. Оно во многом обосновывает все остальные составляющие методологии и базовые концепции основных методов. Психодиагностика не является с этой точки зрения исключением. Поэтому отсутствие единой теоретической концепции предмета исследования психодиагностики во многом снижает возможности по практическому использованию и развитию психодиагностических методов. В существующих определениях предмета психодиагностики имеются значительные различия. Так в работе Белоус В. В. (1977)[1] предполагается, что психодиагностика как теоретическая дисциплина рассматривает закономерности вынесения валидных и надежных психодиагностических суждений и оценок, с помощью которых осуществляется переход от признаков или индикаторов к констатации наличия и степени выраженности тех или других индивидуально-психологических особенностей у конкретного обследуемого.

Последнее имеет особое значение, так как приводит к необходимости выделения особенностей, которые авторы указанной работы назвали переменными, имея в виду личностные черты, мотивы и т. д. В этом они усматривают связь психодиагностики с теорией общей психологии, которая и выделяет такие переменные, а в качестве варианта определения предмета практической психодиагностики предлагается изучение особенностей известных переменных у «неизвестных» обследуемых. Как можно видеть, под «известными переменными» авторы данной работы подразумевают некоторое более или менее явное психологическое представление о личности. С точки зрения нашего подхода речь вероятно идет о той или иной модификации психологической модели личности, однако правила выбора модификации, оценка ее адекватности и связи с базисной личностной моделью метода диагностики и другие проблемы, о которых мы вели речь

[1] *Белоус В. В.* Математические модели темперамента в свете общей теории систем. — М.: Наука. 1977.

выше, полностью выпадают из рамок теоретического анализа. Нет даже и намека на две другие группы моделей, которые играют весьма существенную роль и в общей теории психодиагностики, и в практической работе.

Положительным моментом, однако, является стремление установить некоторую связь проблем психодиагностики с теоретическими концепциями общей психологии. Вместе с тем, ограничение предмета психодиагностики только выявлением и оценкой индивидуальных особенностей «по набору известных переменных» в конечном итоге сводит определение психодиагностических задач к давно устоявшимся позициям, которые близки к определению психодиагностики через психометрику или прикладную дифференциальную психологию. Поэтому констатируя продуктивность авторского мнения о необходимости связи психодиагностики с теорией общей психологии, мы полагаем важным отметить, что рассмотренный подход существенно сужает не только теоретическое поле психодиагностических проблем, но также и область возможного практического применения методов психодиагностики, ограничивая их, как и ранее, прагматически ориентированными задачами прикладной психометрики и дифференциального анализа личности.

Авторы пытаются обойти отмеченное ограничение разделением теоретической и практической психодиагностики. Они считают, что практический психодиагност должен уметь правильно квалифицировать условия проведения обследования и учитывать их при сопоставлении индивидуальных данных с нормативными. Вольная трактовка такого предложения позволяет достаточно свободно подходить к использованию положений теории общей психологии на практике, особенно в интерпретации результатов применения психодиагностических методов: она делает их зависимыми в основном от опыта и квалификации практического психолога, и при этом вносит упомянутые нами элементы «психологического субъективизма» в процесс обследования. Поскольку данное определение является одним из наиболее ясных в современной русскоязычной литературе, мы считаем целесообразным более детально рассмотреть наше определение предмета психодиагностики, которое учитывало бы не только высказанные нами ранее те-

оретические положения, но и особенности практического использования психодиагностических методов.

В иноязычной литературе недавнего времени некий также более или менее ясный подход к определению предмета психодиагностики, сходный с изложенным выше, представлен в работе Dorch[1]. Его отличие состоит в том, что автор предлагает еще более ограничить предмет психодиагностики выявлением психического «своеобразия» человека и последующего его измерения с помощью современных математико-статистических методов.

Здесь также необходим некоторый комментарий. Исторически сложилось так, что статистические методы давно и весьма положительно зарекомендовали себя в англоамериканских работах по психодиагностике. Привлекательность этих методов обусловлена тем, что они активно используются в любых измерениях, проводимых на фоне разного рода помех[2]. Мы уже отмечали, что теоретическая психология «привыкла» работать со стационарными моделями, и неопределенность повторных измерений относит за счет действия «мешающих» факторов. Поэтому существует значительная склонность абсолютизировать роль математико-статистических методов в психодиагностике, которая часто основана на явных или неявных предположениях о возможности оценивать индивидуальные особенности, сравнивая их с каким-то стабильным эталоном, взятым вне реальной жизненной ситуации. В таком сравнении, по мнению ряда обществоведов, и заключается измерение. Однако, давно доказанная ограниченность возможностей психометрики (которая, в частности, разрабатывает средства и технику статистических измерений в психологии) свидетельствует о нецелесообразности абсолютизации и полного переноса принципов количественных статистических измерений на психодиагностику.

Дело в том, что понятие эталона (которое, как многие несправедливо полагают, не вызывает значительных разночтений при измерении физических величин) в психологии вообще и психодиагностике в частности, определить достаточно

[1] Приводится по: *Anastasi A*. Psychology, psychologist and psychological testing // Amer. Psychologist, 1986, 4.

[2] *Дандамаев М. А*. Вавилонские писцы. — М.: Наука, 1983.

сложно[1]. Для этого необходимы очень сильные предположения либо о связи наблюдаемых явлений с их вероятным психологическим механизмом, либо о характере самих «психологических переменных», то есть — более или менее четкие теоретические психологические модели.

Мы уже указывали, что психические явления и процессы недоступны для прямого наблюдения, они изучаются через анализ деятельности (или продуктов деятельности) и поведения. Поэтому, строго говоря, использование каких-либо стабильных эталонов возможно только при оценке внешних (наблюдаемых) проявлений психического с последующей интерпретацией данных в терминах той или иной психологической модели. Реально психодиагностические оценки так и формируются — психодиагностические методы фиксируют индивидуальные особенности действий, поступков и высказываний — то есть наблюдаемых переменных, которые затем интерпретируются в моделях и категориях, отражающих наши представления о специфике психической регуляции поведения субъекта.

Вместе с тем, принципы количественных статистических измерений безусловно полезны и во многих случаях являются едва ли не единственным способом решения задач, связанных с обработкой так называемых «сырых» психодиагностических данных, и при оценке ряда характеристик психодиагностических процедур. К такого рода задачам относятся, например:

- вопросы стандартизации, валидизации, оценки достоверности инструментальных тестов;
- задачи построения разного рода классификационных процедур;
- оценки топологических характеристик многомерных пространств психодиагностических данных и т. п.

В других задачах их использование ограничено или вообще невозможно. Нужно отметить, что в психодиагностической практике далеко не всегда целесообразно пользоваться, хотя бы и весьма экзотическими, количественными оценками. Нужно помнить, что за количественными данными всегда стоят те

[1] *Геллерштейн С. Г.* К вопросу о профессиональной типологии // Психотехника и психофизиология труда. Т. III, вып. 6, 1930.

или иные математические конструкты, которые сами могут быть интерпретированы лишь в качественном анализе.

Более того, часто в психодиагностической работе значительный самостоятельный интерес представляют качественные методы анализа и качественные характеристики ситуаций и результатов обследования. Их основное отличие от количественных состоит в том, что они непосредственно отражают содержание субъективных представлений, взглядов и установок, которые могут оказывать и оказывают значительное влияние не только на деятельность и поведение субъекта, но и на интерпретацию результатов психодиагностического обследования. К таким характеристикам, например, относятся «неизмеряемые» в обычном смысле индивидуальные особенности человека, отражающие его отношение к фактам, событиям, другим людям или социальному окружению. Другим примером подобных характеристик могут быть отнесены спектры потребностей, мотивов или целей; семантические особенности содержания индивидуального опыта и знаний, которые детально исследуются когнитивной психологией.

Для практической психодиагностики они имеют большое значение, но их не всегда можно описать с помощью ясных формальных параметров, позволяющих использовать привычные статистические методы. Поэтому вряд ли целесообразно ограничивать психодиагностику возможностями даже самых современных психометрических методов.

Прямой «статистический» подход обоснованно критикуется[1], так как он не учитывает зависимости получаемой с помощью психодиагностических методов информации от способа выбора упомянутых ранее «психологических переменных» и от характера диагностических индикаторов или признаков, которые непосредственно измеряются и оцениваются в ходе диагностического обследования. Данная связь, как мы указывали ранее, самым сильным образом определяет порядок и возможности интерпретации «сырых» данных и результатов математической обработки материала, полученного в ходе применения методов психодиагностики. Эти данные становятся

[1] *Anastasi A.* Psychology, psychologist and psychological testing // Amer. Psychologist, 1986, 4.

релевантными, только будучи включенными в сложную систему интериндивидуальных отношений, в которых проявляются особенности личности обследуемого.

В качестве примера такой системы автор[1] рассматривает взаимосвязи структуры психических свойств личности, индивидуальные особенности этих свойств, отношение личности к объективной реальности. Психические свойства он считает непосредственным предметом диагностирования, поскольку цель психодиагностического обследования определяет как установление индивидуальной степени выраженности этих свойств и их интериндивидуальное взаимодействие, составляющие своеобразие личности. По его мнению, указанная система отношений и правила включения в нее данных, полученных с помощью психодиагностических методик, зависят от исходных научно-теоретических положений. Этим он объясняет многообразие психодиагностических методик и затруднения в выборе набора психодиагностических средств для поведения конкретного обследования. Основной причиной такого неудовлетворительного состояния теории психодиагностики этот автор (и мы с ним отчасти согласны) считает недостаточный уровень развития теории личности в общей психологии, и как результат — вынужденное преобладание чисто эмпирических способов совершенствования психодиагностических методов.

Из сопоставления многочисленных подходов к формулировке предмета психодиагностики становится очевидным, что в настоящее время отсутствует единая точка зрения даже на принципы его определения. Различные публикации, посвященные разработке этого понятия, подчеркивают необходимость более четкого разграничения задач и предмета психодиагностики, но каждая их них трактует эту необходимость по-своему. Общим результатом здесь является то, что авторы так или иначе разделяют теоретическую и практическую психодиагностику, подчеркивают недостаточную разработанность общей теории личности и пытаются преодолеть это за счет отказа от теории и применения чисто эмпирических методов. Анализ подобных подходов позволяет сделать ряд полезных выводов:

---

1 *Anastasi A.* Psychology, psychologist and psychological testing // Amer. Psychologist, 1986, 4.

1) разделение психодиагностики на теоретическую и практическую при определении и формулировке ее предмета не преодолевает, а только углубляет противоречия, возникшие между существующими концепциями оценки индивидуальных особенностей и средствами практического проведения такой оценки, и причина здесь в том, что эти концепции, так же как и средства часто базируются на различных психологических моделях личности;

2) недостаточная разработанность теории личности в общей психологии отрицательно сказывается на развитии общей теории психодиагностики. Однако опыт практического проведения психодиагностических обследований свидетельствует о том, что существуют возможности для преодоления этого недостатка за счет создания общей модели личности и ее модификаций;

3) сведение фундаментальных проблем психодиагностики только к проблеме психологического измерения — психометрике, существенно ограничивает возможности психодиагностических средств, исключая при этом из рассмотрения такие важные качественные характеристики личности, как индивидуальные особенности и обстоятельства ее реальной жизни, отношения и личный опыт, структура мотивов, целеполагания и многие другие, — и этот недостаток также можно преодолеть за счет построения общей (генерализованной) модели личности и ее модификаций, соответствующих данному методу и данной ситуации обследования.

Изложенные выше соображения и анализ сложившейся ситуации привели нас к следующему выводу: необходимо рассматривать понятие «предмет психодиагностики» с позиций системности и комплексности. Это позволило уточнить некоторые аспекты его определения. В частности, комплексность психодиагностического обследования предполагает не только всесторонность оценки личности, но и целенаправленность применения психодиагностических средств. В частности, если эти средства используются в ходе решения конкретной практической задачи, то, как правило, цель их применения не ограничивается простым выявлением и даже объективной оценкой индивидуальных особенностей обследуемого (которые, в принципе, позволяют определить причины своеобразия деятель-

ности и поведения конкретной личности). Обычно результаты психодиагностического обследования являются важным дополнением или даже единственным основанием для принятия каких-то решений в отношении этой личности.

Главным содержанием таких решений являются конкретные перемены в жизни или в профессиональной карьере вполне реального человека, а это означает, что в фундаменте таких решений в действительности лежат наряду с данными психодиагностики некоторые прогностические выводы.

Так, например, в задачах профориентации центральным для психодиагностики является вопрос о наличии двух типов способностей: позволяющих успешно освоить программу профессиональной подготовки к одному из рассматриваемых видов деятельности и позволяющих успешно справляться с ней в будущем. Понятно, что диагностика способностей здесь заранее предполагает некоторые прогностические выводы о достаточно развитой мотивации, о системе ценностей, о возможностях изменения и реализации жизненных планов личности и т. п.

Психологический профессиональный отбор также проводится, главным образом, на базе прогнозирования успешности будущей профессиональной деятельности, и психодиагностика как метод определения степени пригодности (кандидата) к ней выстраивается на основании результатов этого прогноза.

Приведенная во введении историческая справка подтверждает данное положение, так как психодиагностические методы всегда применялись на практике для формирования представлений о будущих возможных действиях и поступках обследуемого в различных, еще не испытанных условиях, или о каких-либо параметрах его будущей деятельности (например, успешности, вероятности совершения ошибок, готовности к действию в сложных ситуациях и т. п.).

В последнее время актуальной проблеме получения прогностических выводов в ходе или на базе психодиагностических обследований уделяется достаточно много внимания. Ее постоянно растущая актуальность привела к формулировке понятия «психопрогностика». При обсуждении возможностей решения этой проблемы, было указано, что она не всегда может осуществляться простым переносом методов статис-

тической экстраполяции на описания (модели) поведения и деятельности человека, так как в основе подобных методов чаще всего лежат аддитивные линейные модели, адекватность которых процессам психической регуляции деятельности и поведения не всегда очевидна, и в принципе делает такой перенос неправомочным. В этом заключается сложность прогнозирования по данным практической психодиагностики.

Была предпринята попытка рассмотреть проблемы прогностических выводов в практической психологии и в психодиагностике, основываясь на специфичности психики и целей психодиагностических обследований[1]. Позднее авторы уже цитировавшейся ранее работы (Бодалев А. А., Столин В. В., 1987) на основании изучения множества литературных источников и по собственным результатам выделили несколько «технологических» способов получения таких выводов. В их числе главные:

1) определение устойчивых характеристик, дающих основание для предположений о сохранении параметров деятельности в течение достаточно продолжительного времени;

2) «порядковый» прогноз, базирующийся на ранжировании группы обследуемых по каким-либо критериям и формулировании прогностических выводов для каждой из групп.

Первый способ в этой работе получил название линейного, второй — порядкового прогнозирования, но оба они используют аддитивные регрессионные модели статистического анализа (факторный и корреляционный анализ), поэтому их возможности не выходят за рамки ограничений применения линейных моделей в статистическом анализе психодиагностических данных.

Использование других моделей, например, моделей распознавания образов, в принципе позволяет избежать указанных ограничений, но приводит к другим, связанным с сильными предположениями о характеристиках законов распределения психодиагностических данных, при этом последние рассматриваются как случайные величины.

В соответствии с предложенным выше определением (подраздел «Предмет и методы современной психодиагностики»)

[1] *Гайда В. К., Захаров В. П.* Психологическое тестирование. — Л.: ЛГУ, 1982.

практическая полезность психодиагностического обследования определяется тем, насколько глубоко в рамках теоретической модели раскрыты причины специфичности действий и поступков обследуемых, насколько надежно прогностические выводы о параметрах их деятельности и поведения могут быть использованы в решении тех практических задач, ради которых проводится это обследование. Подобные задачи могут существенно различаться по своему содержанию, что в свою очередь влияет на цели, организацию обследования и проблему, решаемую психодиагностом. При этом, в соответствии с общей идеей нашего подхода, достоверность и валидность результатов обследования в значительной степени зависят от адекватности выбранной теоретической модели личности указанным задачам, от степени согласованности конкретной модификации теоретической модели личности с моделью психодиагностического метода и моделью ситуации обследования. Такая связь теоретических концепций и специфики практического применения процедур психодиагностики должна быть более детально раскрыта через определение спектра и спецификацию задач психодиагностики как в сфере исследований, так и в практической работе; при этом содержание решаемых задач должно быть согласовано с приведенным выше определением предмета психодиагностики.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Как проявляется проблема соотношения науки и практики в современной психологии?

2. Соотнесите понятия «практическая психология» и «психологическая практика».

3. В чем проявляются особенности развития практической психологии и как это связано с проблемами психодиагностики?

4. Покажите взаимосвязь между процессом становлением психодиагностики как вида работы практического психолога и развитием практической психологии в России.

5. В чем проявляются предмет и цель профессиональной практической деятельности психолога?

6. Какое место занимает психодиагностика среди других видов работы практического психолога?

7. Как решается проблема предмета психодиагностики в современной психологии?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

1. *Борисова Е. М.* Основы психодиагностики // Вопросы психологии. 1998. № 5, с. 126–130.

2. *Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика. — СПб., 2003, с. 8–50.

3. *Василюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6.

4. *Дружинин В. Н.* Классификация методов психологического исследования // Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. — СПб., 2003, с. 35–39.

5. *Забродин Ю. М.* Проблема разработки практической психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2.

6. *Забродин Ю. М., Пахальян В. Э.* Основные проблемы практической психологии в современной России // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. 19–21 сентября. Т. 2.– Ростов на Дону, 2007, с. 18–19.

7. *Зинченко В. П., Мамардашвили М. К.* Проблема объективного метода в психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. — Ярославль, 2005, с. 62–88.

8. *Иванченко Г. В., Леонтьев Д.А., Сафуанов Ф. С., Тульчинский Т. Л.* К системной методологии комплексной гуманитарной экспертизы // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. — Ярославль, 2005, с. 89–110.

9. *Карицкий И. Н.* Специфический и всеобщий метод психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. — Ярославль, 2005, с. 111–135.

10. Общая теория психологической практики // Психология телесности. — М., 2004, с. 323–342.

11. *Козлов В. В.* Седьмая волна в развитии психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2. Предмет психологии / Под ред. В. В. Новикова и др. — Ярославль, 2004, с. 185–206.

12. *Корнилова Т В. , Смирнов С. Д.* Методологические основы психологии. — СПб., 2006, с. 10–12; 125–131.
13. *Крылов А. А., Юрьев А. И.* Этические принципы и правила работы психолога // Практикум по общей и экспериментальной психологии / Под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева — СПб., Питер, 2002, с. 545–552.
14. *Лежнина Л. В.* Становление практической психологии образования: кроскультурный анализ // Психологическая наука и образование. 2008. № 1.
15. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб, 2004, с. 30–59, 97–103.
16. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб., 2006, с. 248–263.
17. Психологическая диагностика / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб., 2008, с. 18–77.
18. Психологическая диагностика. Проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича. — М., 1981, с. 35–48.
19. Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб., 2009, с. 69–70.
20. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. — СПб., 2003, с. 22–27.
21. *Романова Е. С.* Психодиагностика. — СПб., 2008, с. 7–12; 89–138, 160–163.
22. *Россолимо Г. И.* Психологические профили. — СПб., 1910.
23. *Усанова О. Н.* Специальная психология. — СПб., 2006, с. 270–272.
24. *Шмелева И. А.* Введение в профессию. — СПб., 2006, с. 141–147.
25. *Шульц Д., Шульц С.* История современной психологии. — СПб., 2002, с. 201–245.
26. Этический кодекс Российского Психологического Общества (РПО) // Российский психологический журнал. 2004, т. 1, № 1., с. 37–54.
27. Этические стандарты психолога // Вопросы психологии. 1990, № 5, с. 158–161.
28. *Ярошевский М. Г.* История психологии: от античности до середины XX века. — М., 2000.

Раздел 2

Психодиагностика в работе практического психолога образования

Прежде чем перейти к вопросу о конкретном характере работы практического психолога при решении психодиагностических задач, сделаем небольшое отступление. Напомним, что в большинстве случаев, говоря о психодиагностических задачах, как правило, предполагают следующие группы способов их решения:

- длительное наблюдение за обследуемым в реальных условиях соответственно поставленной цели, на основе знаний о тех качествах и свойствах, которые наблюдаются;
- создание практическим психологом ситуаций, в которых бы респондент проявлял психологические качества согласно цели исследования;
- собственно психодиагностика с использованием всего арсенала профессионального инструментария.

Также важно понимать, отмечают А. А. Бодалев и В. В. Столин, что в какой бы форме ни осуществлялась психологическая помощь (психологическое консультирование; немедицинская психотерапия и т. п.), она обладает общей характеристикой — индивидуализированностью своей направленности, которая базируется на глубоком проникновении в личность обратившегося за помощью, в его чувства, переживания, установки, картину мира, структуру взаимоотношений с окружающими. Для такого проникновения часто недостаточно одного лишь психологического чутья и интуиции, требуются специальные средства — психодиагностические методы.

Не менее важно понимать, что эффективность и уровень профессионализма практического психолога достаточно ярко проявляются в ситуации решения психодиагностических задач, которые существенно определяют ограничения в использовании того или иного психологического инструментария. Это проявляется не только по отношению к конкретным психодиагностическим задачам, но и в целом к ситуациям психодиагностики. В этом смысле различают[1] «ситуацию клиента» и«ситуацию экспертизы».

[1] См., например: *Бодалев А. А., Столин В. В.* Общая психодиагностика. — М., 1987, СПб., 2000

В первом случае человек лично обращается за помощью к практическому психологу. У него есть достаточно выраженный личный мотив и поэтому он готов к сотрудничеству, выполнять те или иные требования, сознательного не стремится представить себя в лучшем свете или специально искажать результаты.

Во втором случае человек, подвергающийся психодиагностическому обследованию знает, что он находится в ситуации испытания, что его оценивают. Поэтому здесь он старается выдержать «экзамен», вполне осознанно контролирует свое поведение и формулирует ответы так, чтобы выглядеть в максимально выигрышном свете (или добиться своей цели даже ценой симуляции, отклонений и расстройств). Профессионализм практического психолога в такой ситуации проявляется в том, что он может этот процесс сделать по форме близким к происходящему в первом случае, т. е. снять помехи, трудности этой ситуации через превращение ее в «ситуацию клиента».

Сравнение двух этих ситуаций позволяет говорить о том, что в ситуации клиента можно предъявлять гораздо менее жесткие требования к диагностическому инструменту, к тому, что касается его защищенности от фальсификации вследствие сознательной стратегии обследуемого, чем в ситуации экспертизы.

Развивая эту тему, следует обратить внимание на то, что психодиагностические задачи, также как и ситуации психодиагностики, можно различать и с позиций того, кто и как будет использовать диагностические данные и какова ответственность психодиагноста в выборе способов вмешательства в ситуацию обследуемого.

Приведем пример таких ситуаций[1].

1. *Данные используются специалистом-смежником для постановки непсихологического диагноза или формулирования административного решения.* Эта ситуация типична для использования психодиагностических данных в медицине. Психолог выносит суждение о специфических особенностях мышления, памяти, личности больного, а врач ставит медицинский диагноз. Психолог не несет ответственности ни за диагноз, ни за то, какое именно лечение будет проведено больному врачом.

---

[1] *Бодалев А. А., Столин В. В.* Общая психодиагностика. — М., 1987, с. 14; СПб., 2000.

По той же схеме происходит использование психодиагностических данных при психодиагностике по запросу суда, комплексной психолого-психиатрической экспертизе, психодиагностике профессиональной компетентности работника или профпригодности по запросу администрации.

2. *Данные используются самим психодиагностом для постановки психологического диагноза, хотя вмешательство в ситуацию обследуемого осуществляется специалистом другого профиля.* Такова, например, ситуация психодиагностики применительно к поиску причин школьной неуспеваемости: диагноз имеет психологический (или психолого-педагогический) характер, а работу по его реализации в жизнь проводят учителя, родители, другие воспитатели.

3. *Данные используются самим психодиагностом для постановки психологического диагноза, а последний служит ему основанием* (или основанием для действий его коллеги-психолога) *для разработки путей психологического воздействия.* Такова ситуация психодиагностики в условиях психологической консультации.

4. *Диагностические данные используются самим обследуемым в целях саморазвития, коррекции поведения и т. п.* В этой ситуации психолог несет ответственность за корректность данных, за этические деонтологические аспекты «диагноза» и лишь частично — за то, как этот диагноз будет использован клиентом. Хотя и не существует жесткого соответствия между характерам задачи и психодиагностическим методом, все же можно отметить не которую предпочитаемость определенных методов в тех или иных случаях.

Так, в ситуациях 1 и 2 методы должны давать «стратегическую» информацию о клиенте, т. е. обеспечивать более или менее долгосрочный прогноз, они также должны позволять соотнесение обследуемого с другими людьми, т. е. предполагать стандартизацию. Поэтому в данных ситуациях наибольшее употребление получили объективные тесты и тесты-опросники, причем последние иногда основаны не на психологических категориях, а на категориях системы понятий заказчика. Таковы, например, известный Миннесотский многофакторный личностный опросник (MMPI) и его модификации.

В ситуации 3 информация зачастую рассчитана на регулирование тактики практической работы самого психолога, соотнесение с «нормой» имеет меньшее значение, поэтому чаще используются идеографические техники, проективные и диалогические методы.

В ситуации 4 главное требование к методам — легкость перевода получаемых с их помощью данных на язык самого обследуемого. Этому условию удовлетворяет, например, тест 16PF Р. Кеттела, опросник Кейрси (типология Майерс-Бригс), но плохо соответствует MMPI, диагностические описания которого рассчитаны на психиатра.

Диагностическое исследование (точнее — обследование) обладает важной характеристикой, отличающей его от научного исследования. Психолог-исследователь (в том числе и исследователь в области психодиагностики) ориентирован на поиск неизвестных закономерностей, связывающих абстрактные переменные, использует «известных» (т. е. определенных по какому-либо признаку) испытуемых и пренебрегает их индивидуальными отличиями и эмпирической целостностью. Для психодиагноста-практика именно эти индивидуальные отличия и эмпирическая целостность являются объектом изучения; он ориентирован на поиск известных закономерностей в «неизвестных» обследуемых.

Напомним, что психодиагностические задачи могут решаться различными способами. В частности, в практической психологии к основным способам можно отнести как наблюдение за клиентом, совершаемое в ходе оказания ему помощи, так и наблюдение за человеком в реальных условиях его жизни: наблюдение за поведением ребенка в детском саду, школе, а взрослого — на рабочем месте, в публичном месте и т. п. Следует отметить, что эти способы дают очень ценные сведения о человеке, однако, они требуют много времени, достаточно трудоемки, не всегда применимы в той или иной ситуации. Кроме того, они дают информацию не до начала работы психолога, а уже в ходе такой работы (которая может оказаться и излишней). Именно поэтому в психодиагностике получили распространение специальные методики, которые можно использовать во всех случаях, где необходимо достаточно оперативно получить объективную оценку той или иной психической характеристики конкретного человека или группы людей. Отмечают следующие важные особенности психодиагностических методик[1]:

1) они позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки;

2) они представляют информацию не вообще о человеке, а о тех или иных его конкретных особенностях {интеллекте, тревожности, самооценки, чувстве юмора, наиболее характерных личностных чертах и т. п.);

[1] *Бодалев А.А., Столин В.В.* Общая психодиагностика. — М., 1987, СПб., 2000.

3) информация поступает в виде, позволяющем дать качественное и количественное сравнение обследуемого индивида с другими людьми;

4) информация, получаемая с помощью психодиагностических методик, полезна с точки зрения выбора средств вмешательства, прогноза их эффективности, а также прогноза развития, общения, эффективности той или иной деятельности индивида.

При дальнейшем анализе рассматриваемого нами вопроса следует также не забывать, что процедура диагностирования — лишь один из видов работы практического психолога. Но, как и все другие виды работы, данная процедура имеет определенную последовательность, этапность[1].

Если взять все учебные пособия, в которых выделяется как отдельный данный вопрос, то можно увидеть, что общепринято выделять в психодиагностической процедуре следующие этапы:

1) *получение* (или формулирование) *практического запроса*, который представлен в требовании решить определенную проблему обратившегося за помощью (или направленного к специалисту) человека. Содержание запроса сформулировано на обыденном, житейском уровне и одна из основных задач данного этапа — перевести данный запрос на язык профессиональной психологической практики и сформулировать для себя непосредственную профессиональную задачу, внутри которой выделить собственно психодиагностическую задачу;.

2) *формулирование гипотез и выбор диагностических методов их проверки*. Здесь, на основе уже имеющейся в распоряжении специалиста информации о клиенте, формулируются предположения и выбирается инструментарий, позволяющий их проверить;

3) собственно диагностическое обследование и обработка, количественный и качественный анализ его результатов;

4) *формулирование основных выводов, заключений, вытека-*

[1] Отметим, что количество этапов и их содержание могут отличаться у разных авторов, но это не меняет сути дела, а только отражает критерии, по которым и происходит условное деление психодиагностической работы на определенные этапы.

ющих из полученных результатов, а также составление психологического прогноза;

5) *определение характера и вида конкретной психологической помощи*, адекватной полученным результатам и соответствующей реальным условиям жизни обратившегося.

В частности, в практической психологии наиболее доступными видами помощи являются индивидуальное и групповое консультирование, различные виды психокоррекции, развивающие занятия, тренинги и т. п.

Далее рассмотрим некоторые наиболее типичные ситуации и задачи, возникающие в профессиональной деятельности практического психолога.

Глава 3

ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ РАЗВИТИЕ В ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Развитие личности — это процессы изменений, которые происходят с человеком с момента его появления на свет. Эти изменения протекают в определенном времени, в определенных обстоятельствах и являются относительно постоянными, необратимыми. В самом общем виде мы можем говорить о том, что развитие — это постепенные, относительно необратимые изменения организма во времени. В то же время, необходимо отметить, что, наблюдая за развитием человека, мы видим, что в процессе его жизни можно заметить разные по характеру периоды:

- этапы, когда возникает очень мало проявлений;
- определенные интервалы, когда ранее развившиеся проявления находят себе применение;
- время, когда с человеком происходит очень многое, когда мы можем наблюдать многочисленные новые проявления или изменения уже создавшегося поведения.

При этом мы понимаем, что развитие любой стороны внутреннего мира человека, происходит в единстве со средой и со всеми другими сторонами этой уникальной целостности. В этом смысле мы можем говорить о том, что развитие — это постоянный и неразрывный процесс изменений человека, возникающий в его взаимодействии со средой обитания (в широком смысле этого слова). Он включает в себя непрерывную дифференциацию и интеграцию результатов, которые обеспечивают успешный переход на качественно новые этапы развития личности

Сегодня практический психолог с достаточным опытом в области психологической диагностики исходит из того, что

среда и воспитание весьма могущественны, однако не всемогущи. Также как и то, что сам человек может существенным образом влиять на результаты своего развития, но он тоже не всемогущ. Перед ним философский вопрос о роли среды и врожденных генетических программ, свойств организма в развитии личности всегда конкретен: он касается того, кому оказывается психологическая помощь. Здесь всегда решается конкретная задача — объективно проанализировать и оценить реальные факты, с которыми он непосредственно встречается в диагностической практике.

Не следует забывать еще и о том, что эффективность практического психолога, широта, глубина, адекватность и объективность его анализа и конкретных действий являются не только функцией удачно подобранных и валидных психодиагностических методов, но, до известной степени, также результатом успешного личного взаимодействия психолога с клиентом. Особенно важно учитывать это при психодиагностической работе с детьми, т. к. в период своего становления они очень чувствительны к личности других людей. Тем более, что ситуация встречи с психологом чаще всего уникальна и нова для ребенка, что может влечь за собой множество разных моментов, влияющих на результаты их психологического контакта и взаимодействия.

Здесь очень важно понимать, что установившееся на первом этапе работы позитивное отношение к психологу, затем дополняется и укрепляется за счет авторитета, профессиональности, осознания целесообразности такого взаимодействия и возникшими чувством симпатии, психологического комфорта и безопасности. Все это требует от практического психолога уже с первых минут встречи значительной терпеливости, гибкости, приспособляемости и находчивости. Также нельзя недооценивать фактора времени. Неопытный специалист может отказаться от дальнейших попыток установить успешный, продуктивный контакт с ребенком и включить его в работу именно в тот момент, который являлся поворотным пунктом. Здесь, как правило, рекомендуется даже при неудаче дать почувствовать клиенту, что цель первого посещения была выполнена и продемонстрировать ему уверенность

в том, что есть достаточно оснований для успешной работы на последующих встречах.

Конкретные особенности этой стороны работы практического психолога достаточно наглядно представлены в приведенном ниже примере работы с детьми.

«Одной из причин безуспешного устанавливания контакта у взрослых с незнакомыми детьми бывает то обстоятельство, что они неспособны приспособиться кругу преобладающих интересов соответствующего возраста и выбирать — на основании этого — тему для разговора. На целый ряд стереотипных вопросов, с какими ребенок знаком по разговорам со взрослыми, к которым он должен "питать уважение", ребенок отвечает, понятно, в большинстве случаев отрицательно. Подобно этому нельзя приобрести расположение маленьких детей всего лишь посредством ласкательного тона слов, как это пытаются делать многие взрослые. Работа с детьми требует, прежде всего, теплой заинтересованности и готовности вжиться в их чувства. Это представляет вопрос возрастных познаний и эмоционального приспособления. Конечно, не каждый психолог обладает одинаковыми дарованиями подобного рода, но их всегда можно развивать, укреплять на практике и добиваться своеобразного подхода к детям. Неугасимый, настоящий интерес ко всем вопросам детской жизни является основой психологического подхода к детям. Многое можно также извлечь из собственных переживаний данного периода развития. Это хорошо понимал Ф. Шиллер: "Если хочешь понимать других, загляни в собственное сердце".

У некоторых детей, однако, дело не в затрудненной адаптации, но скорее в "пониженном пороге адаптации", то есть в опасности появления фамильярности по отношению к психологу, который некоторым детям может представляться в качестве очень доступного и приятного собеседника. Такую фамильярность можно в известной мере допускать в тех случаях, когда объективно осуществление исследования является весьма необходимым. В психологическом исследовании действителен общий принцип недирективных приемов, как его формулировал (для групповой терапии) *Славсон* (1956): "Мы понимаем все, допускаем многое, но соглашаемся с немногим". Тенденцию к нежелательному, слишком непринужденному поведению пришлось подавлять у одного четырехлетнего мальчика с осложненным поведением истериоформного типа, который при первой встрече — когда он был вынужден немного подождать — реагировал: "а я думал, где это ты так долго пропадаешь".

Всякий, кто работает длительное время с детьми, постепенно создает собственную тактику для обращения с ними. Подход никогда не может быть совершенно стандартным, так как поведенческие реакции почти неисчерпаемы. Это, конечно, преувеличено; известно, что их можно анализировать и классифицировать. Также и все наблюдения и уста-

навливание контакта регистрируют как ценную информацию в психологической документации, в случае необходимости при помощи стандартизованных схем наблюдения.
У некоторых детей адаптацию облегчает, прежде всего, соответствующая обстановка психологического кабинета, но, все же, гораздо больше таких детей, на которых сильнее действует словесная коммуникация. Хорошо называть ребенка по имени, причем так, как его обычно называют дома или как это лучше всего отвечает его самочувствию…» (*Шванцара Й*. и др. Диагностика психического развития. — Прага. 1978, с. 72).

Ранее мы уже отмечали, что в отечественной психологии со времен Лазурского формировался целостный подход к исследованию внутреннего мира человека. В т же время, следует напомнить, что именно в начале XX в. получают широкое распространение различные методы диагностики личности. К этой группе в первую очередь относят разнообразные *опросники* и *проективную технику.* Если говорить об идеале психодиагностической работы, то можно описать это как объективное описание и объяснение, по возможности, наибольшего числа особенностей личности посредством, возможно, наименьшего количества единиц.

Отметим, что к объективной оценке личности можно идти разными путями. В частности, к пониманию динамики развития личности можно подойти не только через анализ изменений отдельных компонентов личности, но и посредством описания тех имеющихся у нас представлений о результатах развития, достижениях, которые должна продемонстрировать личность на том или ином этапе своего нормального развития.

В этом плане достаточно нагляден следующий пример.

Главные достижения развития от рождения до 18 лет (по Гэвигарсту и Коле)[1]

От рождения до шести лет:

- овладение умением стоять и ходить;
- овладение речью;
- приобретение независимости и выдержки при удовлетворении физиологических потребностей;
- различение пола и создание половой стыдливости;
- приобретение физиологического равновесия;

[1] *Шванцара Й. и др.* Диагностика психического развития. — Прага. 1978, с. 136–137.

• образование несложных понятий о природных и социальных явлениях;
• образование эмоциональных связей с родителями, братьями и сестрами, родственниками и другими людьми;
• овладение способностью различать хорошее от плохого, иными словами, развитие совести.

От шести до двенадцати лет:
• овладение умениями, необходимыми для обычных игр;
• формирование здоровых позиций к себе как к развивающемуся организму;
• обучение способам совместной жизни со сверстниками;
• усвоение ролей, вытекающих из принадлежности к данному полу;
• развитие основных умений письма, чтения и счета;
• развитие понятий и представлений, необходимых для ориентировки в повседневной жизни;
• развитие морального сознания и шкалы моральных ценностей;
• приобретение личной независимости;
• образование и развитие позиций к общественным группам и учреждениям.

Период созревания от двенадцати до восемнадцати лет:
• общее эмоциональное созревание — от деструктивных чувств и недостатка равновесия к конструктивным чувствам и равновесию; от субъективной к объективной интерпретации ситуации; от избегания конфликтов к их решению;
• кристаллизация интересов к другому полу — от интересов к одинаковому полу к интересу к противоположному полу; от мучительного ощущения сексуальности к фактическому признанию факта половой зрелости;
• социальное созревание — от чувства неуверенности в группе сверстников к достижению уверенности; от неловкости в обществе к находчивости; от рабского подражания к эмансипации; от неуживчивости в обществе к толерантности;
• эмансипация от семьи — от поиска поддержки у родителей к полаганию на собственные силы; от взгляда на родителей как на пример действий к их пониманию как друзей;
• интеллектуальное созревание — от веры в авторитеты к требованию доводов; от фактов к объяснениям; от многих поверхностных интересов к нескольким постоянным;
• выбор профессии — от интереса к атрактивным профессиям к интересу к профессиям, отличающимся реальностью, от переоценки или недооценки своих способностей к их адекватной оценке; от интереса ко многим областям к интересу лишь к некоторым;
• проведение свободного времени — от интереса к индивидуальным играм, где следует показать стойкость, к интересу к коллективным иг-

рам; от активного участия в играх и соревнованиях к пассивному наблюдению; от интереса ко многим играм — к интересу лишь к некоторым;

- жизненная философия — от равнодушия к интересу к общественным делам; от конкретных моральных привычек к общим принципам действий; от стремления к приятному и избегания боли к поведению, исходящему из совести и обязательств.

При работе с личностью следует учитывать то, что многие психологи обозначают как «полярность». В частности, это проявляется в том, что выделяются те ее стороны, которые называют «внешней» и «внутренней».

Говоря о первом, как правило, имеют в виду следующее:

1) физические особенности, выразительные проявления (мимика, пантомимика, голос и т. д.);

2) способы поведения (по отношению к себе, к другим, к работе и учению; в ситуациях нагрузки, к воспитательным средствам и к стимулам развития и т. д.);

3) достигаемые результаты (в игре, в учении, в работе), включая достижения при психологических тестах.

Эту сторону личности мы можем фиксировать при помощи наблюдений, бесед с «экспертами» и т. п.

«Внутреннюю» сторону непосредственно наблюдать невозможно, поэтому здесь используется весь арсенал психодиагностических средств, которые могут дать какое-либо представление о том, что входит в структуру частных систем личности, которые оказывают влияние на ее поведение и регулируют деятельность человека.

Говоря о «полярности» мы также выделяем такие стороны личности как «исключительность» (уникальность) и «общность» (универсальность).

Здесь мы исходим из того, что, универсальность таких сторон личности входит в структуру частных систем личности, которые оказывают влияние на ее поведение. Если личность *исключительна и неповторима,* то ее нельзя постигнуть при помощи свойств, которые содержат в себе всегда всеобщее, а лишь посредством описания индивидуального своеобразия, основных жизненных тем, или — как говорит передовой представитель данного понятия Г. Томэ — «...единственно посредством описания места, занимаемого человеком в мире, как

человек идет миру навстречу, как он отвечает на его влияния, чего он ожидает от мира, как он принимает разочарование, выдвижение, успех, болезнь и смерть»[1].

В современной психологии много различных подходов к решению данной проблемы. В частности, Смит (1961) описывает три модели:

1) *модель черт,* рассматривающая индивидуальные различия между людьми только как следствие различной интенсивности тех же самых общих свойств отдельных лиц;

2) *структурная модель,* в которой подчеркивается внутренняя организация личности; нас, например, не интересуют различия во фрустрационной толерантности между двумя людьми, мы исследуем, насколько различно влияние, оказываемое фрустрационной толерантностью на поведение обоих индивидов вследствие ее сочетания с различными свойствами личности;

3) *адъюстационная модель,* подчеркивающая исключительность взаимодействия между личностью и ее средой в качестве основой причины межиндивидуальных различий.

Еще в конце XX столетия специалисты подчеркивали, что структурная модель в сочетании с адъюстационной являются благоприятной основой для понимания конкретной индивидуальности, без того, чтобы исследователь был принужден отказываться от возможности применения к индивиду общих закономерностей психологии развития и психологии личности. Такой подход был назван системным и достаточно четко представлен в работах известного отечественного психолога Лидии Ильиничны Божович. В книге «Личность и ее формирование в детском возрасте»[2] она пишет о том, что строение и характер любых психических качеств зависят от направленности личности человека, от их связи с остальными его свойствами и от той функции, которую эти свойства исполняют в общей системе поведения человека. И подчеркивает, что всякая чер-

[1] Цитируется по: *Шванцара Й. и др.* Диагностика психического развития. — Прага. 1978, с. 141.

[2] Первое издание этого труда вышло в 1998 г. и лишь недавно он был переиздан в книге: *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб., 2008

та приобретает другое содержание в зависимости от общей структуры личности, от его общей идейной направленности, но и в зависимости от возрастных психических особенностей ребенка.

Обобщая все вышесказанное в контексте главного вопроса нашего пособия, отметим, что, стремясь как можно всесторонне познать личность, мы не можем не считаться с различными аспектами и подходами к ее анализу. Современная психология — интегративная наука и практика. Это означает, что профессионализм практического психолога в диагностико-развивающей или диагностико-коррекционной работе заключается в умении оптимально сочетать результаты наблюдения, бесед, опросов, интервью с данными, полученными при помощи разнообразного арсенала психодиагностических методик, тестов и другими объективными заключениями.

Также выше было отмечено, что практическая психология России стала активно развиваться в образовании, т. к. именно в этой сфере существуют оптимальные возможности для предупреждения и предохранения развивающейся личности от возможных психологических проблем, оказания своевременной психологической помощи в решении возникающих внутренних трудностей, психологической поддержки в наиболее важные для становления личности периоды ее жизни. Сегодня можно говорить о том, что все содержание работы практического психолога в условиях образовательного пространства является важной частью психологии развития, а целью деятельности психолога-практика является психологическое здоровье личности[1].

Все возможные практические задачи, возникающие в сфере воспитания и образования, можно условно отнести к двум классам, исходя из их главных функций — функции образования и функции воспитания. В таком контексте можно также очень условно считать, что в учреждениях образования образовательная функция обращена к познавательной, а воспитательная — к личностной сферам психической жизни ребенка. Следуя такой логике можно сказать следующее:

[1] Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб., 2004, с. 32–33.

- проблемы, которые, относятся, прежде всего, к образовательной функции, в большей степени решаются с использованием методик диагностики познавательной сферы (тесты интеллекта, специальных способностей, достижений, критериально-ориентированные тесты);
- задачи же, относящиеся к воспитательной функции образовательных учреждений, решаются в большей степени с использованием личностной психодиагностики (опросники. проективные методики и т. п.).

Естественно, что здесь допускается условность такого рода, как условное и выделение в целостности человека когнитивной и личностной сфер. Именно поэтому оценка школьной зрелости или выявление причин неуспеваемости требуют использования как личностных, так и когнитивных методик.

Рассматривая профессиональную деятельность практического психолога в общеобразовательной школе, мы можем выделить ряд практических задачи, которые он чаще всего решает с использование диагностических методик:

- определение психологической готовности к школе;
- контроль за интеллектуальным и личностным развитием учащихся;
- выявление психологических причин неуспеваемости, трудностей в учебной деятельности;
- дифференциация детей при выборе индивидуальной образовательной траектории;
- психологическая экспертиза программ и методов обучения, степени и характера их влияния на развитие личности ребенка;
- психологическая экспертиза педагогической деятельности школы в целом и отдельных педагогов, в частности;
- выявление психологических причин «отклоняющегося поведения» детей;
- определение психологических ресурсов личности при решении задач ее профессиональной ориентации;
- выявление психологических причин проблем межличностного взаимодействия.

В целом можно говорить о том, что психодиагностика является непременным этапом работы психолога в сфере образования и воспитания и обеспечивает решение многих практических задач, возникающих в этой области. При этом она выполняет не только функцию констатации особенностей личности и ее развития, но и является средством проектирования возможных изменений, выполняет функцию обратной связи, отражая происходящие под воздействием психологических и педагогических форм работы изменения. Это же можно отнести и к диагностике групп.

При этом следует помнить, что, выделяя психодиагностику как отдельный вид работы практического психолога, мы не можем считать достаточным только выявление психологических характеристик индивида с помощью специальных методик и отрывать эту работу от всех других видов (консультирования, коррекционной, просветительской и профилактической). Полученные в психодиагностической деятельности результаты не могут быть оторваны от контекста целостного процесса развития личности, от особенностей его онтогенеза, определяющих специфические трудности и проблемы, возникающие на этом пути.

Все вышеизложенное позволяет кратко рассмотреть, какие психодиагностические задачи решает практический психолог в контексте разных аспектов его профессиональной деятельности, направленной на оказание психологической помощи людям с момента их появления на свет.

ПСИХОДИАГНОСТИКА В РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА

Специалисты в области практической психологии и психодиагностики считают, что психологическую диагностику особенностей развития личности следует начинать уже с младенческого возраста[1]. Исследователи и практики отмечают,

[1] См., например: Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб, 2004, с. 180; Психологическая диагностика / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб., 2008, с. 398

что младенческий и ранний детский возраст — это период интенсивного развития не только сенсомоторной, познавательной, речевой сфер, но и важнейших составляющих личностных особенностей — самооценки, некоторых черт характера, эмоций и т. п. Одной из главных задач психодиагностической работы на данном этапе развития ребенка можно считать обеспечение контроля за характером его протекания с целью своевременного выявления возможного неблагополучия во внутреннем мире личности и эффективной работы по предупреждению отклонений от нормы.

В большинстве случаев, когда речь идет о психодиагностике личности в этот период ее развития, практические психологи при организации данного вида работы учитывают следующее:

• определенные нормативные представления об этом этапе развития;

• специфику методов диагностики для данного этапа развития личности, которые, как правило, представляют собой оценочные шкалы развития, предусматривающие проведение аналитических стандартизированных наблюдений за ребенком и последующее сопоставление полученных данных с возрастными нормами развития:

• индивидуальный характер работы;

• принципы естественности ситуации диагностирования и естественности поведения ребенка (например, младенец при проведении диагностики чаще всего должен либо лежать, либо находиться на коленях у взрослого, либо удерживаться взрослым в каком-то ином положении и т. п.);

• необходимость оценивания широкого спектра поведения (социального, познавательного, моторного, эмоционального).

• Нормативные представления о характере развития личности на этом этапе построены на учете следующих показателей:

• характер непосредственного общения со взрослыми, другими детьми;

• особенности эмоциональных реакций;

• уровень физической самостоятельности (овладение мани-

пулятивной деятельностью, навыки передвижения и ориентировки в пространстве и т. п.);

• уровень овладения собственным телом;

• особенности перцептивной сферы и когнитивных процессов;

• степень овладения сенсорными эталонами; уровень овладения речевой деятельностью;

• уровень и особенности мотивации и освоения предметной, игровой и продуктивной деятельности;

• особенности внутрисемейного общения; характер соподчинения мотивов;

• уровень овладения этическими эталонами; степень произвольности.

Решая задачи психодиагностики детей данного возраста следует учитывать тот факт, что на этом этапе развития личности:

• культура задает гораздо более жесткие рамки, чем природа;

• конкретная форма, которую принимают потребности новорожденного, зависит от форм ухода за ним;

• носителем этих потребностей является не сам новорожденный, а ухаживающий за ним взрослый;

• содержанием первой, генетически исходной формы деятельности, в которую включается ребенок, является *создание и поддержание социально заданных (определяемых традицией) условий жизни ребенка*… Взрослый становится тем внешним объектом, в котором конкретизирован мотив, т. е. **целью** отдельных актов общения[1].

Все вышеприведенное позволяет нам перейти к вопросу о своеобразии психодиагностического инструментария, который может использоваться практическим психологом в решении задач, возникающих в работе с детьми данного возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что с момента активного создания психодиагностического инструментария наиболее известными за рубежом средствами диагностики младенцев являются следующие методики.

[1] *Венгер А. Л.* Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3, с. 17–26.

1. «Таблицы развития Гезелла» (Gesell Developmental Scheldule), которые охватывают такие сферы поведения детей в возрасте от 4 недель до 6 лет как:

- моторика;
- язык;
- адаптивное;
- личностно-социальное.

Здесь подробно описаны, а также представлены в виде рисунков типичные для детей разного возраста проявления этих сфер психики. Сам процесс использование данной методики представляет собой стандартизированную процедуру наблюдения и оценки хода развития поведения ребенка в обыденной жизни. Подчеркивается, что некоторые из разделов этих таблиц можно рассматривать в качестве строгих методик, но все же большинство из них основаны на чистом наблюдении. Данные, полученные посредством прямого наблюдения за реагированием детей на обычные игрушки и другие стимульные объекты, дополняются информацией, сообщаемой матерью ребенка. Полученные сведения сопоставляются с табличными, что позволяет оценить уровень психического развития ребенка.

Специалисты в области психодиагностики также отмечают, что эти таблицы, также как и другие методики диагностики детей данного возраста, недостаточно стандартизированы, но есть основания полагать, что при соответствующей опытности экспериментатор может добиться надежности показателей на уровне выше 0,95.

Данную методику рекомендуется использовать в качестве способа усовершенствования и уточнения качественных наблюдений, обычно осуществляемых педиатрами и другими детскими специалистами, они полезны в качестве дополнения к медицинским обследованиям при выявлении неврологических заболеваний и первопричин ненормальности поведения в раннем периоде жизни.

2. «Шкала развития Д. Лешли» (Leshli Scales of Infant Development), Здесь на специальных карточках отражены такие стороны психического развития как:

• физическое развитие (может ли переворачиваться со спины на живот, поднимать головку, сидеть без поддержки, тянет ли в рот погремушку и т. д.);

• общение и развитие речи (поднимает ли обращенную к нему речь, затихает, прислушивается и т. д.);

• социальное развитие и игра (включается ли в общение со взрослыми, гулит, отдает игрушку взрослому и т. д.);

• самостоятельность и независимость (сколько времени в период бодрствования может занимать себя сам);

• поведение (непоседливость, быстроту концентрации внимания, попытки преодолеть трудности, легкость включения в игру и пр.).

Процедура работы, названная автором методом повременных проб, состоит в регулярности наблюдения по заранее отмеченным временным отрезкам. Например, один из возможных подходов состоит в наблюдении за ребенком в течение полных 30 минут с записью впечатлений через 30-секундные интервалы.

Полученная о ребенке и отраженная в карточках развития информация, оценивается двумя способами:

1) сравнением показателей ребенка со средними показателями детей данного возраста;

2) сравнением информации о ребенке с результатами, полученными им в более раннем возрасте.

Этот же автор разработал также аналогичные карточки для детей с дефектами развития.

3. «Шкала развития младенцев Бейли» (Bayley Scales of Infant Development) Здесь предусмотрено 3 вспомогательные средства оценки степени развития ребенка:

1) шкала умственного развития;

2) шкала моторного развития;

3) запись поведения младенца.

Первая шкала определяет особенности:

• восприятия;

• памяти;

• обучаемости;

• решения проблем;

• вокализации (гуканье, гуление, протяжные звуки, вскрики и др.);

• зачатков словесного общения;

• простейшего абстрактного мышления.

Вторая шкала измеряет особенности макромоторных навыков и умений:

• сидеть, стоять, ходить и подниматься по ступенькам;

• двигать руками и пальцами.

Третья — представляет собой оценочную шкалу, заполняемую специалистом после проведения работы с двумя другими. Она предназначена для оценки таких аспектов развития личности как эмоциональное и социальное поведение, внимание, настойчивость и целеустремленность.

В современной практической психологии используется вторая редакция шкал Бейли (1993), которые предназначены для оценки уровня развития ребенка в возрасте от 1 месяца до 3,5 лет. Автор данной методики отмечал, что как ее шкалы, так и шкалы других авторов, предназначенные для младенцев пригодны только для оценки уровня текущего развития, а не для прогноза будущего развития.

4. «Шкала интеллекта ребенка Кеттелла» (Cattell Scales of Infant Intelligens), предназначенная для диагностирования познавательной сферы младенцев от 2 до 30 месяцев и позволяющая определить некоторые особенности речевого, сенсомоторного развития и первых навыков общения у ребенка.

5. «Шкалы развития Пиаже», которые были разработаны Ж. Пиаже для решения собственных исследовательских задач. Они относятся к тому классу диагностических методик, который называют «шкалы порядка». Здесь достижение какого-либо уровня невозможно без успешного прохождения более ранних этапов развития. Методики построены таким образом, чтобы выявлять важнейшие аспекты каждого этапа. Основной методический прием состоит в том, чтобы получить объяснение, которое дает ребенок наблюдаемому событию и найти

причины, лежащие в основе этого объяснения. Шкалы развития Пиаже являются ориентированными на содержание, поскольку обеспечивают качественное описание того, что может делать ребенок. При обработке результатов учитывается качество ответов на относительно небольшое число предъявляемых ему проблемных ситуаций, а не число успешно выполненных заданий. Основное внимание сосредоточено на процессе решения проблемы, а не на его результате.

Важно отметить, что, не являясь стандартизированными, шкалы развития Пиаже нашли свое основное применение в клинике и в возрастной психологии и послужили основой для создания стандартизированных шкал. В частности, к такому классу методик относится «Комплект для оценки понятия «сохранение»» (Concept Assessment Kit-Conservation) — это, в отличие от вышеприведенного набора, уже стандартизированный тест для детей от 4 до 7 лет. Он измеряет сформированность одного из наиболее известных понятий, используемых в системе Пиаже, — понятия «сохранение», являющегося показателем перехода ребенка орт стадии дооперационного мышления к стадии конкретный операций.

Процедура проведения теста состоит в том, что ребенку показывают два идентичных объекта, после чего экспериментатор изменяет один из них и спрашивает ребенка, одинаковы ли объекты или различны. Ребенка просят пояснить свой ответ. Например, предъявляют два гуттаперчевых мяча, затем один из них расплющивают и спрашивают, равны ли по тяжести круглый и сплющенный мячи.

К этой же группе методик относят также тесты, имеющие название «Давайте посмотрим на ребенка» (Let´s Look at Children), разработанные в США в середине 60-х гг. прошлого века Они используются как вспомогательное средство для педагогов, наблюдающих, оценивающих и стимулирующих интеллектуальное развитие детей. Эти методики позволяют получить данные о формировании некоторых навыков и представлении у учащихся 1–3-х классов. Кроме того, они несут в себе и функции обучения, развития.

Одной из особенностей современных работ в области диагностики младенцев является направленность на повышение

прогностических возможностей методик. Для достижения этой цели психологи используют два подхода.

В первом из них специалисты стремятся выделить и оценивать наиболее существенный аспекты психического развития, которые можно рассматривать как стержневые на протяжении длительных периодов жизни человека. В частности, таким путем создан «**Тест интеллекта младенца Фагана**» (Fagan Test of Infant Intelligence), который направлен на оценку избирательности восприятия новых раздражителей. В качестве последних используются изображения человеческих лиц, а показателем по тесту служит время, уделяемое младенцем новым изображениям, в сопоставлении с временем рассматривания знакомых. Тест предназначен для обследования детей в возрасте от 3 до 12 месяцев;

Во втором, повышение прогностичности методик опирается на представления о том, что измерение одной из нескольких сторон развития без анализа их значимости является недостаточной для предсказаний последующих его уровней. Необходимы комплексные и интегрированные оценки развития. Примером такого комплексного метода является методика «**Система оценки возрастного развития младенцев и детей раннего возраста»** (Infant-Toddler Developmental Assessment — IDA), — разработанная группой специалистов (С. Провинс, Дж. Эриксон, С. Уотер и др.) Этот метод предназначен для обследования детей от рождения до 3 лет и направлен на выявление детей с риском задержек развития. Наряду с наблюдением за поведением и оценкой физического здоровья используются беседы с родителями и другими лицами, ухаживающими за ребенком. Основная часть этого метода называется «профилем развития от рождения до трех лет» Полученные оценки сопоставляются не со статистическими критериями (нормами и процентилями), а с критериями возрастного развития, полученными в психологических исследованиях.

Напомним, что все указанные выше средства психодиагностики используются в практике работы зарубежных специалистов и в нашей стране ни адаптации, ни рестандартизации, рассмотренных шкал развития младенцев и детей раннего возраста, не проводилось.

В отечественной практической психологии психодиагностическая работа с младенцами и детьми раннего возраста как правило проводится с помощью оценочных шкал, которые были разработаны в лаборатории психического развития дошкольников Психологического института РАО Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, Т. В. Ермоловой, С. Ю. Мещеряковой[1]. В основе этой работы лежит представление о том, что основными формами развития у детей в данном возрасте выступают общение со взрослым и ведущая деятельность (М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин). Особенностью данного инструментария является то, что он имеет комплексную направленность на оценку психического развития. Выше мы уже отмечали, что развитие отдельных функций может маскировать отставание ребенка в не менее существенных областях его психической жизни (мотивационной сфере, взаимоотношениях с окружающими людьми, самосознании и т. д.), поэтому упомянутые здесь шкалы направлены на диагностику целостных форм психической активности.

При разработке методических средств учитывалось, что для каждого возрастного периода характерны такие составляющие общения ребенка как:

- *уровень инициативности* как показатель стремления ребенка к общению;
- *уровень чувствительности к воздействиям партнера* как готовность воспринять инициативу другого человека, ответить на нее и перестроить свое поведение в соответствии с воздействиями взрослого;
- *уровень владения средствами общения* — конкретными действиями, с помощью которых ребенок осуществляет общение[2].

Эти параметры являются специфическими в каждом возрастном периоде психического развития для детей от 0 до 6 и с 6 до 12 месяцев, с 1 до 2 и с 2 до 3 лет.

---

[1] *Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Ермолова И. В., Мещерякова С. Ю.* Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. — М., 2002.

[2] Психологическая диагностика / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб., 2008, с. 408.

В качестве ведущей деятельности в возрасте от 6 месяцев до 3 лет выступает предметная деятельность, именно в ней лежат главные интересы ребенка и происходит интенсивное развитие всех сторон психики и личности малыша.

В предметной деятельности выделяются:

- *операциональная сторона*, характеризующаяся действиями с предметами: манипулятивными (неспецифическими и специфическими) и собственно предметными (культурно-фиксированными) действиями;
- *потребностно-мотивационная сторона*, проявляющаяся в познавательной активности, характеризующейся интересом ребенка к предметам, стремлением к обследованию и действиям с ними, настойчивостью, эмоциональной вовлеченностью в деятельность. Наличие таких инициативных, самостоятельных действий, охватывающих и познавательную, и аффективно-волевую сферу ребенка, в большей степени говорят о действительном освоении деятельности, а не о приобретении одних лишь моторных или сенсорных навыков;
- *включенность предметных действий в общение со взрослым*.

В рамках данного подхода и разработаны конкретные методики психологической диагностики, выявляющие уровень развития младенца и ребенка раннего возраста, отличительной особенностью которого является включенность в общение со взрослым. Это означает, что важнейшими показателями потенциальных возможностей самого ребенка являются:

1) степень принятия помощи и поддержки взрослого:

2) возможность влияния взрослого на самостоятельные действия ребенка.

Комплекс данных методических средств, представляющих из себя оценочные шкалы, включает:

- диагностику формы общения ребенка со взрослым (сюда же относится и диагностика речевого развития, поскольку речь в раннем возрасте возникает и развивается как средство общения);
- диагностику развития предметной (или предметно-манипулятивной) деятельности, в которой выявляются характер

действий ребенка, уровень его познавательной активности и включенность в общение со взрослым.

Пример того, как составлены такие шкалы, в частности, для младенцев в возрасте от 0 до 6 месяцев, показан в табл. 1[1].

Таблица 1

Шкалы оценки выраженности компонентов комплекса оживления

Компоненты комплекса оживления	**Критерии оценки компонентов**	**Баллы**
Сосредоточение	Отсутствует: Рассеянный, блуждающий взгляд	0
	Слабое: Кратковременное неполное замирание, взгляд на взрослого	1
	Среднее: Неполное замирание со взглядом на лицо или глаза взрослого	2
	Сильное: Полное замирание, длительный сосредоточенный взгляд в глаза взрослого.	3
Улыбка	Отсутствует	0
	Слабая: Кратковременная улыбка без размыкания губ, со спокойной мимикой	1
	Средняя: Улыбка с размыканием губ, довольным выражением лица, но без оживленной мимики	2
	Яркая: Длительная улыбка с размыканием губ, оживленной мимикой, радостным взглядом, смех	3

[1] Психологическая диагностика / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб., 2008, с. 411.

Решая задачи развития личности, практический психолог осуществляет психодиагностическую работу, опирающуюся на определенные поведенческие ориентиры, позволяющие своевременно обнаружить признаки неблагополучия во внутреннем мире человека. На этапе младенчества, раннего и дошкольного детства, как правило, помимо указанных выше признаков, специалисты обращают внимание на следующее:

К 1 году жизни ребенок использует 7–14 слов, сосредоточенно занимается одним делом до 15 мин., усваивает смысл слова «нельзя», начинает ходить (±2 мес.).

К 1,5 годам словарный запас ребенка составляет 30–40 слов, он хорошо ходит, узнает и показывает изображения предметов на картинках, хорошо понимает обращенную к нему речь. Основные вопросы ребенка — «что?», «кто?».

К 2 годам словарный запас — 300–400 слов, основные вопросы ребенка — «что это?», «кто это?». Осваивает существительные, местоимения, прилагательные, наречия, глаголы. Формируется фразовая речь (у девочек часто к 1,5 годам). Наличие вопросов свидетельствует о хорошем умственном развитии ребенка. Он уже рисует линии, зажав карандаш в кулаке, строит башню из кубиков.

К 2,5 годам словарный запас составляет порядка 1000 слов. Появляются ориентировочные вопросы — «где? куда? откуда? когда?» В этом возрасте задержка речевого развития должна настораживать в отношении подозрения на задержку психического развития или глухоту.

К 3 годам появляется вопрос вопросов — «почему?» Ребенок пересказывает услышанное и увиденное, если ему помочь наводящими вопросами. Использует сложносочиненные и даже сложноподчиненные предложения, что свидетельствует об усложнении его мышления. Понимает, что такое один, мало, много, различает левую и правую стороны. По одной характерной детали может узнать целое: по ушам — зайца, по хоботу — слона.

К 3,5 годам осваивает конструирование, появляются элементы планирования. Появляются элементы сюжетно-ролевой игры с предметами и несколько позже — со сверстниками. Ребенок эмоционален: самолюбив, обидчив, радостен, печален, доброжелателен, враждебен, завистлив, способен к сочувствию.

К 4 годам способен понять то, что еще не видел сам, но о чем ему толково рассказали. Сочиняет простой, но достаточно подробный рассказ по картинке, осмысленно заканчивает начатое

взрослым предложение, способен к обобщению и подведению под понятие. Основной вопрос — «почему?» (у ребенка с ЗПР преобладают вопросы «что? где? куда?»). Появляется сюжетно-ролевая игра со сверстниками. Может заниматься одним делом до 40–50 мин.

К 4,5 годам способен ставить цель и планировать ее достижение. Задает вопрос «зачем?»

К 5 годам ребенок умеет назвать свои фамилию, имя, отчество, возраст, транспорт, идущий к дому. Умеет пользоваться конструктором, собрать игрушку по схеме. Может нарисовать человека со всеми частями тела.

С 5,5 лет ребенку доступны все виды обучения, он в принципе готов к обучению.

К 6 годам словарный запас составляет около 4000 слов. Ребенку доступен смысл простых пословиц и поговорок, он легко видит сюжетную связь картинок и составляет по ним рассказ. Без затруднений обобщает и вычленяет предметы, решает простые арифметические задачи. Знает много игр, умеет выдумывать сюжет. Ориентируется в пространстве, времени (вчера, сегодня, завтра), в отношениях между людьми. Изображая человека, рисует шею между головой и туловищем, одежду, обувь.

Отталкиваясь от данных ориентиров, практический психолог осуществляет выбор диагностических средств, разрабатывает (или выбирает) соответствующую диагностическую программу и осуществляет ее, а далее проводит анализ и интерпретацию полученных результатов. Это позволят ему не только получить достоверное представление о тех проблемах, которые мешают процессу взросления малыша — его благополучной адаптации в детском коллективе, установлению нормальных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, полноценному познавательному развитию, но и найти конкретные и эффективные пути помощи ребенку и его родителям в преодолении выявленных трудностей.

Практический психолог при этом принимает во внимание, что сама по себе диагностическая проба фиксирует наличный уровень проблемы — ее характер, остроту, область проявления в текущий период времени. Для выработки эффективной стратегии помощи ребенку необходимо обязательно соотнести полученные при обследовании данные с принятыми в практике психологической работы критериями степени выраженности имеющихся у

ребенка проблем. В качестве примера можно использовать опыт М. Раттера (1987), который выделяет следующее:

1. **Соответствие возрастным и половым нормативам развития ребенка.** Ряд особенностей поведения является нормальным только для детей определенного возраста. Например, мокрые пеленки младенцев и даже детей 4–5 лет мало тревожат родителей, в то время как для десятилетнего ребенка подобные случаи рассматриваются как отклонение от нормы. Что касается вопросов, связанных с половыми различиями, то даже в позднем детстве поведение мальчиков и девочек во многом совпадает, и это нормально. Однако достаточно редко у мальчика встречается весь набор девичьих особенностей поведения. Факт присутствия такого набора можно рассматривать как признак ненормальности в его развитии.
2. **Длительность сохранения расстройства.** У детей довольно часто отмечаются различные страхи, припадки, другие расстройства. Однако случаи длительного (в течение месяцев или лет) сохранения этих состояний редки и, естественно, должны вызывать тревогу у взрослых.
3. **Жизненные обстоятельства.** Временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей — явление обычное и нормальное, так как развитие никогда не происходит гладко, а временный регресс встречается довольно часто. Однако все эти явления и колебания в одних условиях происходят чаще, чем в других, поэтому важно принимать во внимание обстоятельства жизни ребенка. Так, регрессом в поведении многие дети реагируют на появление младшего брата или сестры, а ростом тревожности — на перемену детского сада или группы. Обычно стресс усиливает имеющиеся у ребенка эмоциональные или поведенческие трудности.
4. **Социокультурное окружение.** Дифференциация нормального и аномального поведения не может быть абсолютной. Поведение ребенка должно оцениваться с точки зрения норм его непосредственной социокультурной среды. Культурные различия, существующие в обществе, значительно влияют на вариативность в целом нормального поведения. Этот параметр сегодня особенно актуален в связи с возросшей многонациональностью состава воспитанников российских детских образовательных учреждений.
5. **Степень нарушения.** Отдельные симптомы встречаются гораздо чаще, чем целый ряд симптомов одновременно. Более пристального внимания требуют дети с множественными эмоциональными и поведенческими расстройствами, особенно если они одновременно касаются разных сторон психической жизни.
6. **Изменение поведения ребенка.** Анализируя детское поведение, следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей того или иного возраста вообще, но и с теми, которые являются обычными для данного ребенка. Следует относиться внима-

тельно к изменениям в поведении ребенка, которые трудно объяснить законами нормального развития и созревания. Так, например, трудности в поведении ребенка, переживающего один из кризисов возрастного развития, типичны для данного возраста и легко распознаются психологом, в то время как изменение поведения, не связанное с кризисом, может свидетельствовать о возникшей у ребенка серьезной проблеме.

Особое место в деятельности практического психолога занимает проблема психологической готовности развивающейся личности дошкольника к переходу на следующий этап своего развития.

Обсуждая данный вопрос в контексте анализа специфики диагностической работы, следует отметить, что до настоящего времени в мировой психологии нет единства в понимании теоретических, концептуальных составляющих проблемы развития личности. Поэтому как в зарубежной, так и в отечественной практической психологии существует множество разных подходов к разработке программ работы с проблемами развития личности на всех этапах е жизни. В этом смысле, не является исключением и работа над программами определения психологической готовности детей к учебной деятельности и школе.

Концептуально здесь нам наиболее близка точка зрения Н. И. Гуткиной, которая считает, что ценность дошкольного периода развития ребенка в том, что это самостоятельный возрастной этап, а не период подготовки ребенка к школе. Опыт работы с детьми данного возраста и многочисленные исследования показывают существующий здесь парадокс. Он заключается в том, что дети, которых систематически готовят к школьному обучению в ущерб традиционным для данного возраста занятиям, оказываются не только психологически не готовы к школе, но и недостаточно хорошо психически развиты (Е. В. Филиппова, А. Л. Венгер, 1981).

В контексте вышесказанного, применяя далее термин «психологическая готовность к школе», мы будем иметь в виду необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников.

Диагностика психологической готовности детей к школьному обучению — одна из обязательных составляющих работы

практического психолога образования. Это касается как тех специалистов, которые работают в дошкольных образовательных учреждениях, так и тех, кто занимает должность педагога-психолога в общеобразовательных школах или работает в системе дополнительного образования, в психологических центрах, обслуживающих детей дошкольного возраста и их родителей.

С помощью различных психодиганостических программ, включающих разнообразные средства психодиагностики, специалисты, работающие в учреждениях образования, могут помочь детям и его родителям наиболее эффективно решить проблемы, возникающие перед наступлением периода, в котором ребенок может переходить к школьному этапу своего развития, к освоению новой для него учебной деятельности.

Здесь важно отметить, что для развивающейся в дошкольном возрасте личности, школа — качественно новый этап жизни. Именно на этом этапе ребенок впервые включается в деятельность, которая имеет четко обозначенную социальную значимость, предполагает социальные оценки и делегирует ребенку социальную ответственность. В этом плане и строится вся работа практического психолога, направленная на установление степени психологической готовности ребенка к переходу на новый для него уровень развития личности, требующий достаточно высокой готовности к принятию и освоению «общественной роли».

Именно поэтому значительная часть специалистов сходится во мнении о том, что психологическая готовность детей к обучению в школе требует комплексной оценки характеристик внутреннего мира ребенка, в котором выделяются различные уровни развития тех или иных психологических качеств, оказывающиеся более или менее существенными для формирования его личности на этом этапе, освоения учебной деятельности и психологически благополучного включения ребенка в школьную жизнь. Обобщение результатов множества разнообразных исследований, показывает, что в понятие «психологическая готовность к школе» наиболее часто включают:

1) «интеллектуальную готовность», под которой понимают достаточный для освоения учебной деятельности и ее содержания уровень развития познавательных процессов. Наиболь-

шее значение здесь придается сформированности таких сторон умственного развития ребенка как:

- наглядно-образное и логическое мышление;
- воображение;
- произвольность внимания, образной и смысловой памяти.
- предпосылки формирования письменной речи.

2) «мотивационную готовность», т. е. уровень сформированности мотивов, характеризующих готовность ребенка к учебной деятельности и обеспечивающих успешность ее освоения. Сюда включаются не только выраженность собственно мотивов учения, но и характер представлений о себе как о будущем школьнике, готовность к принятию нового социального статуса и связанных с ним обязанностей.

3) *«аффективно-волевая готовность»*, под которой понимают оптимальный для данного периода характер состояния аффективно-волевой сферы, достаточный для адаптации в новых условиях и для успешного освоения учебной деятельности уровень регуляции поведения, выраженность умений и навыков преодолевать «непосредственные импульсы», контролировать свои действия.

4) *«коммуникативную готовность», т. е.* уровень и характер сформированности всех составляющих личности, обеспечивающих успешность ее общения со сверстниками и взрослыми.

Здесь еще раз важно отметить, что ни один из выделенных в науке частных компонентов «готовности» не может рассматриваться изолированно: только комплекс различных аспектов личностного развития, оцененный комплексом диагностических процедур, позволяет строить правильную диагностику, находить с ее помощью пути полноценного развития и воспитания ребенка.

Проведенный Н. И. Гуткиной (1990, 1993, 1996, 2000, 2002. 2004) анализ показал, что все методы диагностики готовности к школьному обучению относятся к прогностическим методикам, но не все из них имеют надежную корреляцию с успехами ребенка в школе. По ее мнению это обстоятельство требует особой четкости в постановке задач диагностики готовности к школе, которая должна проводиться прежде всего в интересах профи-

лактики. В связи с этим отмечается, что определение готовности к школьному обучению целесообразно в следующих случаях:

- выявление особенностей психического развития детей с целью разработки индивидуального подхода к ним в учебно-воспитательном процессе;
- выявление детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации;
- распределение будущих первоклассников по классам в соответствии с их зоной ближайшего развития, что позволит каждому ребенку развиваться в оптимальном для него режиме;
- отсрочка на один год начала обучения детей, не готовых к школьному обучению.

В последнем случае отмечается, что отсрочка допускается только по отношению к детям шестилетнего возраста, т. к. психологические исследования показывают: обучение с шести лет целесообразно лишь при наличии психологической готовности ребенка к школе, в противном случае обучение шестилеток наносит существенный ущерб их психическому развитию. Естественно, что с шестилетками, не готовыми к школьному обучению, необходимо заниматься по специальным развивающим психологическим программам до начала систематического обучения в школе.

Условно весь диагностический арсенал, обеспечивающий определение психологической готовности ребенка к школе, можно разбить на три большие группы:

1) тесты школьной зрелости;

2) тесты достижений;

3) тесты способностей.

В первую группу входят «Тест первичной успеваемости для определения готовности ребенка к школе» (A. Kern, 1951) и его достаточно известная практическим психологам образования модификация — «Ориентировочный тест школьной зрелости А. Керна–Я. Йирасека». В его основе лежит представление о развитии как о функциональном созревании психики ребенка. Важным показателем такого созревания является уровень

визуальной дифференциации восприятия, способность к вычленению образа.

Во вторую группу входят разнообразные тесты готовности к школе, объединившие в себе следующие методические средства:

а) тесты обученности в дошкольном возрасте, или *тесты достижений;*

б) тесты способностей, или прогностические тесты, для оценки готовности ребенка к обучению в первом классе школы.

В качестве примера методических средств этой группы можно привести «Национальный тест готовности к школе» (Metropolitan Readiness Test), используемый практическими психологами в США. Эта тестовая батарея имеет два уровня: первый уровень рассчитан на младшую и среднюю группы детского сада, а второй уровень — на старшую группу детского сада и первоклассников. Оба уровня предъявляются ребенку устно, а ответ испытуемый должен как-то отметить в тестовой тетради. Второй уровень состоит из 8 субтестов, последний из которых не является обязательным (А. Анастази, 1982, кн. 2, с. 62).

Входящий в первую группу инструментарий направлен на оценку навыков, непосредственно задействованные в процессе обучения в первом классе. Методики, входящие во вторую группу, в частности, тесты интеллекта или способностей, ориентированы более широко.

Другая сторона работы практического психолога в рамках обсуждаемой проблемы — диагностика сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельности. Здесь, как и при анализе данной проблемы на предыдущем этапе развития, важно подчеркнуть, что предметом диагностики становятся не отдельные психические процессы или функции (восприятие, внимание, память), а операциональные единицы деятельности (Д. Б. Эльконин, 1981), что создает значительно большую конкретность диагностики и дает возможность на ее основе намечать необходимую коррекцию при обнаружении отставания тех или иных сторон психического развития.

Существующие в отечественной практике методики определения сформированности предпосылок овладения учебной

деятельностью соответствуют этому методологическому принципу. В эту группу психодиагностических средств входят такие методики как:

- «Узор» Л. И. Цеханской (1978);
- «Графический диктант» Д. Б. Эльконина (Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста, 1988);
- «Рисование по точкам» А. Л. Венгера (1981);
- «Почтальон» А. З. Зака (1985, 1987);
- комплекс методик, предложенный Н. Г. Салминой и О. Г. Филимоновой (1999, 2002) и др.

Следует отметить, что каждая из описанных выше методик, по существу, определяет развитие того или иного аспекта произвольного поведения ребенка, а потому, примененная в отдельности, не дает достаточной информации о психологической готовности ребенка к школе в целом. В то же время, практика работы показывает, что нередки случаи, когда неплохо развитые дети становятся неуспевающими учениками из-за отсутствия необходимой для успешного обучения учебной мотивации. Преодолевая этот недостаток, группа психологов под руководством А. Л. Венгера, разработала диагностическую программу. Направленную на определение уровня готовности ребенка дошкольного возраста к школьному обучению (Е. В. Филиппова, А. Л. Венгер, 1981; Готовность детей к школе…, 1989). В эту программу помимо методик, объединенных в блок «сформированность предпосылок учебной деятельности» (умение подчиняться словесной инструкции, действовать при решении задач по внешнему правилу и образцу), были включены:

1) методики, отражающие отношение детей к школе и к учению (Т. А. Нежнова, 1988), их общую направленность (М. Е. Котова, 1975) и уровень умственного развития (Диагностика умственного развития дошкольников, 1978, с. 228–233);

2) «Ориентировочный тест школьной зрелости» А. Керна–Я. Йирасека (см. Й. Шванцара и кол., 1978), методика «4-й лишний» (см. С. Я. Рубинштейн, 1970) и две методики Ж. Пиаже, направленные на исследование понимания детьми принципа сохранения: одна из них на материале сохранения массы, другая — сохранения длины (Ж. Пиаже, 1969).

Использование разнообразных комплексов методик или тестов в качестве диагностического материала может позволить получить совершенно иные сведения о ребенке, нежели просто зафиксировать уровень его актуального психического развития. Примером такого обследования на готовность к школьному обучению служит «**Методика определения готовности к школьному обучению**» (М. Н. Костикова, 1985, 1987), в которой автор предлагает ориентироваться не на результат тестового испытания, а на процесс решения, анализируя при этом затруднения, испытываемые детьми, и те виды помощи, которые необходимы им для успешного выполнения задания. Под затруднениями подразумеваются любые остановки в выполнении заданий, любое неправильное их выполнение (например, малопродуктивный способ работы), превышение среднего временного показателя. Затруднения свидетельствуют о том, что ребенок не может выполнить экспериментальное задание в соответствии с нормативами. Выделяется пять видов такой помощи:

1) стимулирующая;
2) эмоционально-регулирующая;
3) направляющая;
4) организующая;
5) обучающая.

За каждым из видов стоят различные степень и качество вмешательства специалиста в работу ребенка.

Под *стимулирующей* помощью подразумевается императивное воздействие психолога, направленное на активизацию собственных возможностей ребенка для преодоления затруднений.

Эмоционально-регулирующая помощь — это оценочные суждения взрослого, одобряющие или порицающие действия ребенка.

Смысл *направляющей* помощи заключается в такой организации умственной деятельности испытуемого, когда все ее компоненты осуществляются им самостоятельно, но экспериментатор направляет ориентировку ребенка в задании.

Организующая помощь предусматривает, что исполнительская часть умственной деятельности осуществляется ребенком, а планирование и контроль — взрослым.

Обучающая помощь применяется в том случае, когда все другие условия преодоления затруднений оказываются неэффективными, и ребенка попросту надо обучить новому для него виду деятельности.

К недостаткам данной методики следует отнести ее трудоемкость, затратность по времени и требование высокого уровня профессионализма от специалиста при работе с ребенком. Преимущество же в том, что результат обследования не просто показывает уровень психического развития ребенка, а дает ключ к индивидуальному подходу при его обучении.

Еще один аспект в работе практического психолога по определению психологической готовности ребенка к школе — диагностика учебной мотивации.

Известно, что появление мотивации учения — это важнейшее новообразование психического развития ребенка-дошкольника. Опыт практиков и ученых показывает, что интеллектуальная готовность к школьному обучению появляется раньше личностной, то есть интеллектуальное развитие ребенка опережает развитие его мотивационной сферы (см. Н. И. Гуткина, 1983, 1987, 1989; А. З. Зак, 1976; А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко, 1981; Н. М. Трунова, 1981). В этом плане можно говорить о том, что мотивация учения может рассматриваться как критерий наличия психологической готовности к школе.

Другое дело как методически обеспечить решение этой задачи. По мнению Н. И. Гуткиной среди известных на сегодняшний день методик, которые можно использовать для изучения мотивационной готовности к школе детей дошкольного возраста, преобладают те, которые по сути дела, являются проективными (D. C. Adkins, B. L. Ballif, 1975; Х. Хекхаузен, 1986; М. В. Матюхина, 1984; Т. А. Нежнова, 1981, 1988; М. Р. Гинзбург, 1988; Н. Г. Лусканова, 1999; Д. В. Солдатов, 2001 и др.). Кроме того ни одна из них, пишет этот специалист, не определяет учебную мотивацию в полном объеме, а скорее дает характеристику тех или иных учебных мотивов.

Опыт исследования проблемы психологической готовности ребенка к школе и непосредственная практическая работа с детьми дошкольниками позволили выделить группу методик, которые можно использовать для изучения мотивационной готовности к школе детей дошкольного возраста[1].

1. **Тест мотивации достижений «Различение животных»** (D. C. Adkins, B. L. Ballif, 1975).

[1] *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — СПб., 2004, с. 94–95.

2. **Методика по определению мотивов учения** (М. Р. Гинзбург, 1988).
3. **Методика «Мотивационные предпочтения»** (Д. В. Солдатов, 2001).

К методикам на мотивационную готовность к школе можно также отнести методы, разработанные А. Л. Венгером и К. Н. Поливановой, позволяющие определить характер отношения детей 6–7 лет к общей ситуации «ребенок–взрослый–задача», проявляющийся в отношении ребенка к взрослому, выступающему в роли учителя, и к предлагаемым с его стороны задачам (см. Готовность детей к школе…, 1989, 1992; К. Н. Поливанова, 2000). Здесь используются методики «Зеркало», «Раскраска», «Колдун», разработанные А. Л. Венгером и К. Н. Поливановой (см. Готовность детей к школе…, 1989, 1992; К. Н. Поливанова, 2000).

- **Методика «Раскраска»** состоит из двух частей («Елочка» и «Дерево»). Суть методики заключается в том, что ребенок должен так раскрасить деревья, чтобы на них остались незакрашенные места для елочных игрушек в одном случае и для плодов в другом случае.
- В **методике «Колдун»** ребенок должен восстановить (нарисовать) предметы по их контурам.
- В **методике «Зеркало»** испытуемому предлагается сделать рисунок, представляющий собой зеркальное отображение образца.

Выполнение заданий во всех методиках происходит как в присутствии взрослого, так и самостоятельно. Обследование проводится индивидуально и рассчитано на детей 6–7 лет.

Отдельное место занимают методика Н. Л. Белопольской (1974, 1976), в которой объективным образом определяется действенность учебного мотива и экспериментальная беседа, выявляющая внутреннюю позицию школьника, предложенная Л. И. Божович с сотрудниками (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, 1951).

Проведя анализ существующего положения дел, Н. И. Гуткина пришла к выводу, что методически определить мотивацию учения очень сложно, поскольку имеющиеся для этого методы являются скорее исследовательскими, чем диагностическими. Поэтому, во избежание серьезных ошибок, будет правильно при определении психологической готовности к школе смотреть на развитие ребенка с точки зрения необходимого и достаточного уровня его психического развития для начала обучения в школе в целом.

Автор данного подхода отмечает, что при характеристике личностной готовности к школе имеется в виду развитие мотивационной сферы ребенка, а именно наличие познавательных и социальных мотивов учения. Кроме того, отмечается стремление ребенка занять новую позицию в обществе. Л. И. Божович указывает на важность субъективного момента, связанного с осознанием новой позиции, и говорит не о реальной позиции, а о внутренней позиции ребенка, понимаемой ею как отношение субъекта к тому объективному положению, которое он реально занимает в жизни, и к тому положению, которое он хочет занимать (Л. И. Божович, 1968). С точки зрения Л. И. Божович, психологически готовый к школе ребенок обладает внутренней позицией школьника, позволяющей говорить о наличии в его мотивационной сфере познавательных и социальных мотивов учения

На основе приведенного выше теоретического понимания психологической готовности к школе Гуткиной Н. И. была разработана программа[1], позволяющая выявить, как уровень актуального психического развития ребенка, так и его зону ближайшего развития. Игры и задания, используемые в ней для обследования детей, подбираются таким образом, чтобы ребенок, полноценно игравший в дошкольном детстве, в рамках отживающего типа ведущей деятельности (игры) мог продемонстрировать довольно высокие показатели психического развития, адекватные этому типу деятельности и являющиеся уровнем актуального психического развития ребенка.

Вместе с тем, диагностика психологической готовности к школе на материале игр позволяет будущему первокласснику показать неплохое интеллектуальное и произвольное развитие и в том случае, если оно не является еще уровнем актуального психического развития ребенка, а находится в зоне ближайшего развития[2].

[1] *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — СПб., 2004, с. 102–121.

[2] Это возможно благодаря тому, что игра создает для ребенка зону ближайшего развития, способствующую проявлению его возможностей в различных психических сферах Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению (*Н. И. Гуткина,* 1993, 1996, 2002).

В начале нашего пособия мы отмечали, что специфика диагностической работы практического психолога требует рассматривать процедуры обследования в тесной связи с развивающей и коррекционной работой. В связи с этим точнее говорить не о диагностической работе как таковой, а о диагностико-развивающей или диагностико-коррекционной работе.

В связи с этим важно отметить, что в нашей стране система психологической диагностико-развивающей работы, охватывающая период дошкольного детства и переходный этап к школе, практически только разрабатывается, т. е. находится на начальном этапе своего становления.. Хотя на сегодняшний день можно найти множество отдельных диагностико-развивающих или диагностико-коррекционных программ, ориентированных на тот или иной этап развития ребенка. В частности, среди наиболее известных и проявивиших свою эффективность в практике, можно назвать следующие: программы обследования и коррекции различных сторон психического развития ребенка в каждом конкретном возрасте (Л. А. Венгер и др., 1978; Л. А. Венгер, А. Л. Венгер, 1982, 1983, 1984, 1985; Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер, 1988; Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, 1989); программа психолого-педагогической диагностики и коррекции задержки психического развития у детей 6 лет в условиях диагностико-коррекционных групп детского сада У. В. Ульенковой (1958, 1970, 1983, 1990); направление коррекционно-развивающего обучения, возглавляемое С. Г. Шевченко (1997) и др.

Специфика задач, решаемых в данном пособии не позволяет рассматривать подробно все методические аспекты психодиагностической работы практического психолога с проблемами развития личности на данном этапе их жизни. Все вышеобсуждаемое призвано показать то главное, от чего зависит эффективность психодиагностической деятельности как вида его работы. Напомним, что основным задачам, решаемым психологом с помощью использования диагностических методик в дошкольных образовательных учреждениях образования. Относят в первую очередь:

• контроль за общим ходом психического развития детей с целью своевременного предупреждения и преодоления возможных трудностей в этом процессе;

• выявление и анализ конкретных случаев психологического неблагополучия (например, повышенная тревожность, нарушение межличностных отношений и пр.), отклонения от нормального хода развития и т. п.;

• оказание психологической помощи ребенку в развитии его личности на каждом из этапов дошкольного детства.

Далее мы кратко обозначим наиболее важные аспекты психодиагностической работы практического психолога с проблемами развития личности, возникающими на этапе школьного детства.

ПСИХОДИАГНОСТИКА В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Как отмечает большинство специалистов, период вхождения личности в условия учебной деятельности, является наиболее ответственным и значимым для всего последующего ее развития на этапе школьной жизни. Здесь максимально активно и интенсивно проходит сложный и длительный этап социализации, связанный с систематическим школьным обучением, в процессе которого ребенок приобщается к основам научных знаний, овладевает важнейшими достижениями человеческой культуры. Кроме того, следует иметь в виду, что возникшие в начальной школе и вовремя не разрешенные с помощью взрослых проблемы и трудности маленького ученика, не исчезают сами собой по мере его взросления. Они отражаются и в учебной успеваемости ребенка, и в его интересах, склонностях, отношении к школе и учению, взаимоотношениях со сверстниками, родителями и пр.

Этим и определяется основная цель работы практического психолога в начальных классах — создание благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного психического и личностного развития детей младшего школьного возраста. При этом специалист ориентируется на значимые ха-

рактеристик развития ребенка этого возрастного этапа. К числу таких психологических характеристик в первую очередь относят:

- состояние эмоционального благополучия;
- особенности мотивации;
- уровень произвольной регуляции поведения и деятельности;
- показатели развития рефлексии;
- внутреннего плана действий, анализа;
- характер познавательного отношения к действительности;
- уровень освоения учебной деятельности.

В то же время, каждый из исследователей этого возраста акцентирует внимание на отдельных, наиболее существенных, по их мнению, для развития в данный период признаках. В частности, Л. И. Божович подчеркивает, что ребенок в этом возрасте:

- представляет собой уже достаточно устойчивую интегративную систему;
- способен, в специфической для своего возраста форме, осознать себя в этом качестве;
- может дать отчет в своем отношении к окружающему;
- начинает осознавать свое социальное Я;
- занимает новую «внутреннюю позицию» — позицию школьника[1].

Л. А. Венгер отмечает, что при переходе к младшему школьному возрасту ребенок

- перестает довольствоваться символической имитацией поведения взрослых; у него появляется стремление к реальному («правильному») воспроизведению их действий.
- впервые включается в социально организованную структуру

[1] *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. — М.-Воронеж, 1995, с. 242–244.

• занимает позицию школьника[1]

• Помимо вышеприведенных характеристик особенностей развития исследователи выделяют специфические характеристики:

• мышления и отношений в диаде «ребенок–учитель» (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин);

• сотрудничества, кооперации со сверстниками в учебной деятельности (В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман);

• произвольности (Н. И. Гуткина).

В целом же работа практического психолога в начальной школе направлена на психологическое обеспечение и создание условий для решение следующих важнейших задач данного возрастного этапа:

• адаптация первоклассников к школе;

• формирование продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»;

• развитие познавательной сферы ребенка (произвольного восприятия, памяти, мышления («память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим» Л.С. Выготский));

• развитие навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции, умения управлять своим поведением и эмоциями;

• развитие коммуникативных навыков, умения жить в коллективе сверстников;

• развитие мотивационно-эмоциональной сферы;

• развитие детской индивидуальности, интересов и склонностей, творческого потенциала каждого ребенка.

Психодиагностическая работа с проблемами подростков учитывает следующие характеристики, отличающие данный период развития личности :

• «чувство взрослости»;

• характер общения со сверстниками и взрослыми;

• уровень освоения средствами общения;

[1] *Венгер А. Л.* Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3, с. 24.

• владение способами регуляции эмоциональных состояний;

• особенности мотивации и освоения «стратегией преодоления трудностей»;

• особенности самосознания;

• особенности психосексуального развития.

В контексте содержания основных задач, стоящих перед практическим психологом, важно понимать сущность такого психологического феномена, одного из важнейших новообразований подросткового возраста — «чувство взрослости». Психологический анализ данного явления показал, что в нем можно выделить три взаимосвязанные стороны:

1) характер самостоятельности подростка и ее сфера;

2) отношение взрослых к подростку (как к маленькому или как к взрослому) и сфера действия этих отношений;

3) отношения между подростками (признание или непризнание взрослости подростка товарищами)[1]

Еще Д. Б. Эльконин отмечал:

> «...основное методологическое требование к изучению возрастных особенностей формирования личности подростка: отдельный ребенок должен изучаться во всей совокупности его отношений с другими людьми (сверстниками и взрослыми), воплощающихся в реальной деятельности с ними — общении… Чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность. Через возникающее чувство взрослости происходит интерполяция всего поведения подростка…» (*Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989, с. 277).

Изучение проблем, возникающих у подростка в совместной деятельности, позволило ему выделить тот факт, что содержанием ведущей деятельности становится построение системы социальных отношений ребенка с другими людьми. Полученные при исследовании данные о своеобразии личности подростков, показывают неразрывную связь между «чувством взрослости» и особенностями развития самосознания в этом возрасте. В частности Д. Б. Эльконин отмечал, что у подростков:

[1] *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989, с. 258–263.

- общение выступает особой практикой реализации морально-этических норм отношении взрослых и практикой по их усвоению,
- подростки примеривают эти нормы друг к другу, а затем нормы начинают выступать как жесткие требования к отношению товарища,
- в связи с этим начинают появляться элементы внутренних, можно сказать, умственных действии с морально-этическими нормами (при сравнении поступков товарища с собственными, его качеств со своими особенностями),
- динамические отношения между чувством взрослости, усвоением морально-этических норм и общением определяют дальнейшее развитие чувства взрослости как социального сознания, перенесенного внутрь (*Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989, с. 280).

Особое внимание в развитии личности подростка уделяется такой психологической характеристики как самосознание. Отмечая его роль, Л. С. Выготский писал:

> «Самосознание, таким образом, не первичный, а производный факт в психологии подростка и возникает оно не путем открытия, а путем длительного развития» (Проблема возраста // Собрание сочинений в 6 т. — М., 1984, с. 231).

Относя формирование самосознания к концу подросткового возраста, Л. С. Выготский также подчеркивал:

> «То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением человека для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это конечный результат и центральная точка всего переходного возраста» (Проблема возраста // Собрание сочинений в 6 т. — М., 1984, с. 227).

Сравнивая особенности самосознания младшего школьника и подростка, Л. М. Венгер также отмечает роль *самосознания.* По его мнению, у подростка самосознание уже отличается следующим:

- оно отражает не частную функцию ребенка, а его общее положение в системе социальных отношений;

- служит основанием, позволяющим самостоятельно и сознательно (хотя и не всегда разумно) выбирать деятельность, в которой подросток готов участвовать, и свою функцию в ней[1].

---

[1] *Венгер А. Л.* Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3, с. 25.

Анализ закономерностей развития личности в онтогенезе позволил Л.И. Божович обратить внимание на следующее:

• наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, а, следовательно, внутренне более собранным и организованным;

• переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции»[1].

• Исследования особенностей такого феномена в подростковом детстве как «возрастной психологический кризис» позволило прийти к следующим выводам:

• кризис в развитии детей при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту вовсе не обязателен;

• переход может совершаться без особых трудностей в воспитании;

• трудности определяются не внутренними процессами, в частности не находятся в прямой и непосредственной связи с половым созреванием;

• трудности вызываются, с одной стороны, индивидуальными особенностями личности, сложившимися к началу перехода в подростковый период, и, с другой,— конкретной ситуацией развития каждого отдельного ребенка;

• выяснение условий, при которых переход от младшего школьного возраста к подростковому происходит без кризисов и срывов, без трудностей в воспитании, очень важно, ибо поможет найти такую систему воспитания в семье и в школе, при которой этот период будет проходить с оптимальным использованием тенденцией развития при полном исключении трудностей[2]

К особенностям перехода от младшего школьного к подростковому возрасту Д. Б. Эльконин относил также сензитивность

[1] *Божович Л. И.* проблемы формирования личности. — М.-Воронеж, 1995, с. 241.

[2] *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989, с. 263–264.

к переходу в учебной деятельности на новый, более высокий уровень, когда для подростка раскрывается смысл учебной деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию[1].

Г. А. Цукерман обращает особое внимание на тот этап развития, который оказался вне фокуса исследователей подросткового возраста (10–12-лет). Проведенное ей исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1) с одной стороны, 10–12-летние школьники качественно отличаются от 6–10-летних учащихся младшей школы;

2) с другой стороны, только при постепенности и неторопливости социальных перемен создаются условия для нетравматичного перехода ребенка от младшего школьного к подростковому возрасту;

3) 10–12-летних надо учить иначе, нежели 8–10-летних, но, сохраняя полную преемственность с предшествующим этапом обучения и постепенно наращивая те линии образования, которые соответствуют зоне ближайшего развития младших подростков;

4) рефлексия является главной движущей силой всех сторон психического развития на переходе от младшего школьного к подростковому возрасту. Речь идет о рефлексии, обслуживающей, прежде всего, сферу самосознания школьника, о рефлексии как индивидуальной способности к самоизменению, к установлению границ Я-самости;

5) развитие рефлексии, обслуживающей сферу самосознания, было в значительной мере пущено на самотек. Очевидно, именно это обстоятельство является сейчас главной трудностью в решении задачи воспитания младших школьников как субъектов учебной деятельности, умеющих и желающих учиться.

В целом же, она приходит к следующим выводам:

• средствами учебной деятельности развитие рефлексии достигается лучше, чем средствами традиционного обучения, но хуже, чем хотелось бы, ибо не используются сполна потенциальные развивающие возможности учебной деятельности;

---

[1] *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989, с. 258–263.

• при проектировании соответствующего образовательного пространства для перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, следует заложить линию развития рефлексии в начало школьного обучения;

• эта задача может и должна решаться, прежде всего, в рамках классических учебных предметов;

• существует и другая сторона проблемы рефлексивного развития школьников: проблема переноса этого новообразования младшего школьного возраста из учебной деятельности, где оно складывается, в широкий круг подростковых деятельностей. Для обеспечения этого переноса средств учебной деятельности, очевидно, не достаточно, и нужны иные основания проектирования образовательного пространства[1].

О важности работы, обеспечивающей адекватное развитие «Я-концепции» подростка пишут практически все специалисты. Именно поэтому этот аспект развития личности обязательно должен входить в программу работы практического психолога при работе с детьми подросткового возраста. Авторы пособия «Практическая психология образования»[2] отмечают, что практически все пятиклассники считают себя способными к тому или иному учебному предмету, причем критерием такой оценки служит не реальная успешность в этом предмете, а субъективное отношение к нему.

Не менее важным аспектом психодиагностической работы в подростковых классах является мотивация учения. При переходе из младших в средние классы существует высокая вероятность значительных изменений в отношении детей к учению. На этот аспект развития обращают внимание многие специалисты[3].

Важным аспектом психопрофилактической работы с детьми подросткового возраста является *эмоциональная сфера*. Иссле-

---

1 *Цукерман Г. А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1999. № 3, с. 17–31.

2 Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1997.

3 См., например: работы по проблемам учения А. К. Марковой, Д. Хамблина, Д. Б. Эльконина и др.

дователи эмоциональных состояний у подростков отмечают следующие особенности:

- интенсивность и острота эмоциональных реакций помимо позитивных моментов, могут стать причиной определенных трудностей развития личности;
- негибкость, косность, инертность, тенденция к самоподдержанию.

Основное внимание при психодиагностической работе, направленной на своевременное обнаружение и дальнейшее обеспечение предупреждения проблем в этой сфере, должно быть обращено на следующее:

- обнаружение и оптимизация тех областей, с которыми связаны «возрастные пики» тревожности для каждого периода, своевременная диагностико-коррекционная работа по преодолению неадекватного уровня тревоги;
- обнаружение индивидуальных «зоны уязвимости», характерных для конкретного ребенка или подростка;
- диагностика готовности детей к новым ситуациям и работа по снижению неопределенности ситуации через предварительное ознакомление их с содержанием и условиями этих ситуаций, обсуждение возможных трудностей, обучение конструктивным способам поведения в них.

К числу психологических характеристик, находящихся в фокусе профессионального внимания практического психолога при работе с детьми старшего школьного возраста, в первую очередь становятся:

- особенности психологической готовности юношей и девушек к личностному и жизненному самоопределению;
- характер общения со сверстниками;
- характер общения со взрослыми;
- особенности психосексуального развития;
- особенности интеллектуальных свойств и т. п.

Опираясь на эти характеристики, практический психолог разрабатывает конкретные программы индивидуальной и групповой диагностико-развивающей и диагностико-коррекционной работы. Следует обратить внимание на то, что разра-

батывая программу предупреждения внутренних и внешних конфликтов, важно включить в нее следующее:

а) диагностику состояния и индивидуальных особенностей внешних и внутренних конфликтов со сверстниками;

б) диагностику состояния и индивидуальных особенностей внешних и внутренних конфликтов со взрослыми;

в) диагностику состояния и индивидуальных особенностей эмоционального опыта;

г) определение субъективных критериев успеха и неуспеха в различных видах деятельности, оценка собственных возможностей юношей и девушек и вероятности достижения желаемого;

д) установление уровня развития навыков постановки и достижения целей разных уровней при выборе оптимальной зоны успеха и пошаговом самоконтроле.

В любом случае, планируя диагностико-развивающую и диагностико-коррекционную работу в старших классах, мы направляем ее на предупреждение проблем, связанных с переходом личности от периода «школьной» жизни, к жизни самостоятельной. На этом этапе перед личностью все чаще и реальнее становятся требования принятия *самостоятельных* решений по поводу *своей* жизни. Такие проблемы возникают уже в подростковых классах в связи с необходимостью принятия решения о продолжении образования. Но в ранней юности они становятся основными, определяющими состояние психологического здоровья личности. Именно на этом основании отдельные специалисты выделяют среди основных, возможных отклонений от хода благополучного развития следующие:

- диффузия идентичности;
- диффузия времени;
- застой в работе
- отрицательная идентичность[1].

[1] Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1997, с. 401.

ПСИХОДИАГНОСТИКА В РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА С ПРОБЛЕМАМИ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ РАЗВИТИЯ

Возвращаясь к основному вопросу данного раздела, мы кратко остановимся на особенностях применения психодиагностических средств при работе с проблемами личности и ее развития.

Сегодня личностные опросники (стандартизированные самоотчеты) — это огромный арсенал методических средств самых различных типов, которые могут использоваться для выявления и оценки отдельных свойств и проявлений личности. Они могут быть классифицированы на различных основаниях. Например, следующим образом:

1) типологические опросники;

2) опросники черт личности;

3) опросники, ориентированные на выявление и оценку отдельных личностных качеств (опросники мотивов; опросники интересов; опросники ценностей; опросники установок (аттитюдов).

1. **Типологические опросники личности**. При выделении группы таких методик исходят из того, что типы — это комбинации содержательных характеристик личности, между которыми существуют закономерные и необходимые связи. В таком инструментарии тип личности не только определяет особенности опросника, но и выступает способом обобщения диагностических данных, а также предполагает группировку обследованных по степени сходства, близости в пространстве личностных признаков. Использование данного вида опросников предполагает, что диагностическое заключение формулируется с помощью сопоставления индивидуальных результатов с соответствующими (усредненными) типами личности, представленными в опроснике, и определении степени их сходства. В качестве классического примера опросников этого типа можно привести MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory — Миннесотский многоаспектный личностный опросник).

2. **Опросники черт личности.** При выделении группы таких методик исходят из выделения черт личности как конечного набора базисных личностных качеств. В целом они понимаются как последовательность поведения, привычки или тенденции к повторению поведенческих проявлений. Все эти характеристики иерархически организованы. Верхний уровень иерархии образуют «факторы», которые отличаются следующим:

• имеют множество разнообразных поведенческих проявлений;

• относительно стабильны (постоянны во времени при неизменности привычных условий жизни);

• воспроизводятся в разных исследованиях (воспроизводимость);

• социально значимы.

В различных источниках можно встретить иное название факторов (базисные черты, универсальными черты и т. п.)

При этом подчеркивается, что различия между людьми определяются степенью выраженности этих качеств. Каждая их черт включает в себя группы определенным образом тесно связанных личностных признаков, число которых определяет размерность личностного пространства.

В качестве примера такого подхода к созданию личностных опросников можно отнести теорию личности Р. Б. Кеттелла и разработку на этой основе группы многофакторных личностных опросников.

3. **Опросники, ориентированные на выявление и оценку отдельных личностных качеств.** В эту группу можно отнести большое число методик, к числу которых, в частности, относятся *опросники мотивов* личности.

Как и в случае многих понятий, составляющих основной тезаурус психологии, до настоящего времени нельзя сказать о том, что есть теоретическая определенность и общность взглядов на явление мотивации. В большинстве случаев, обсуждая данное понятие, специалисты имеют в виду некую побудительную силу, которая определяет избирательность и конечную целенаправленность внутреннего мира человека и объясняет, почему он предпочитает делать именно это, а не другое.

В качестве примера опросников мотивации можно выделить следующие: «Список личностных предпочтений» А. Эдвардса (Edwards Personal Preference Schedule) и «Опросник для измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана (Resultant Achievement Motivation Test — RAM).

К этой же группе можно отнести и *опросники интересов*. В основе разработки данной группы методических средств лежит представление об интересе как форме проявления познавательной потребности, которая обеспечивает направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствует открытию человеком нового.

Создавая методические средства этой группы, исследователи обратили внимание на то, что прямые вопросы людям об их интересах, оказываются чаще всего ненадежным методом выявления и оценки состояния данной сферы внутреннего мира человека. При анализе результатов применения «прямых вопросов» было сформулировано два важных вывода:

• люди, как правило, имеют ограниченную информацию о различных видах деятельности и поэтому они не в состоянии судить о том, понравится ли им предлагаемое в прямом опроснике занятие;

• человек редко глубоко осознает свои интересы в различных областях деятельности. Его неведение существует до тех пор, пока он не получит возможность попробовать себя в том или другом виде деятельности. Здесь важно помнить о большой вероятности того, что такая возможность наступит для человека так поздно, что он уже не сможет извлечь из нее позитивный вывод.

В качестве примера опросников интересов, применяемых за рубежом, можно привести следующие методики:

• «Инвентарь интересов Стронга» (Strong Interest Inventory — SII);

• Опросники интересов *Ф. Кьюдера*. (в частности, «Протокол профессиональных предпочтений Кьюдера» — Kuder Preference Record-Vocational).

В отечественной же практике в целях профориентации широко применяются такие методики данной группы как:

- «Таблица для ориентировочного определения предпочтительного типа будущей специальности» (Е. А. Климов);
- «Ориентировочно-диагностическая анкета интересов» (С. Я. Карпиловская).

Особое место в данной группе методических средств занимают *опросники личностных ценностей.* Как правило, в современной психологии под термином «ценности» понимаются качества или свойства предметов, которые делают их полезными, желательными или ценимыми для человека. Это понятие связано с выбором образа жизни и часто рассматривается вкупе с такими понятиями как «интересы», «установки», «предпочтения» и т. п. Другое понятие — «ценностные ориентации» — обозначает положительную или отрицательную значимость для человека предметов и явлений социальной действительности и является внутренней основой отношений человека к различным ценностям материального, морального, политического и духовного порядка.

В качестве примеров опросников личностных ценностей могут служить:

- «Опросник ценности специальностей Сьюпера» (Super Work Values Inventory);
- «Методика ценностных ориентаций М. Рокича (Rokeach Value Survey — RVS);
- «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) и др.

Сюда же можно отнести и «*личностные опросники установок*». Под термином «установка» в психологии понимается выраженная направленность человека положительно или отрицательно реагировать на определенный класс стимулов, ситуаций, событий.

В качестве примеров таких опросников можно привести различные шкалы установок. В частности:

- «Шкала установок Л. Терстоуна» (Thurstone-type attitude scales);
- «Опросник личностной зрелости» (М. Кроз, Л. Я. Гозман) и т. п.

Сюда же можно отнести различные методики, направленные на диагностику самосознания и самоотношения. Например:

- «Опросник самоотношения» (ОСО);
- «Методика исследования самоотношения» (МИС).

Глава 4

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ОБЩЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Психодиагностика при работе практического психолога с проблемами межличностных отношений и общения — это достаточно сложная область профессиональной деятельности. Во-первых, это связано с тем, что сама сфера межличностных отношений настолько широка, что охватывает все аспекты отношений человека — от интимных до социальных. Трудно не согласиться с тем, что человек, даже будучи в совершенном одиночестве, продолжает опираться в своих помыслах и действиях на имеющиеся представления об оценках, значимых для других. Поэтому в современной психологии существует бесчисленное количество психодиагностического инструментария, направленного на оценку характера межличностных отношений. При работе с проблемами межличностных отношений практический психолог ориентируется на определенную систематику психодиагностических методик, построенную на различных основаниях. В частности, такая классификация может быть построена:

а) на основании объекта (диагностика отношений между группами, внутригрупповых процессов, диадных отношений и т. д.);

б) на основании задач, решаемых исследованием (выявление групповой сплоченности, совместимости и т. д.);

в) на основании структурных особенностей используемых методик (опросники, проективные методики, социометрия и т. д.);

г) на основании исходной точки отсчета диагностики межличностных отношений (методики субъективных предпочте-

ний, методики выявления личностных характеристик участника общения, методики исследования субъективного отражения межличностных отношений и т. д.).

Специалисты отмечают, что критерии систематики важны не сами по себе, а представляют определенный аспект для оценки адекватности методики той или иной психодиагностической задаче.

Любой психодиагност всегда стоит перед проблемой выбора средства работы. Это требует от него точного осознания сущности предмета, на который будет направлена его деятельность, а также понимания «механизмов» той психологической реальности, которая будет обследована. А. А. Бодалев и В. В. Столин считают, что критерий исходной точки отсчета является основным при организации обследования и подборе методических приемов, т. к. он позволяет избежать содержательного дублирования получаемых данных, структурировать работу по изучаемым психологическим уровням (например, по схеме «наблюдаемое взаимодействие — личностные характеристики участников интеракции — субъективное отражение социальной ситуации»). Исходя из этого, можно говорить о том, что определенная система таких критериев отражается на выборе того или иного средства диагностики при решении задач, встающих перед практическим психологом. Ниже представлены условные группы подходов к целям и процессу психодиагностики, определенных на основе того ли иного критерия.

1. Диагностика межличностных отношений на основе субъективных предпочтений. Здесь можно в качестве примера привести всем известный социометрический тест (Moreno J., 1934) и его модификации. Например, аутосоциометрические методики. Сюда же относят и средства прямой оценки группы в целом. (Донцов А. И., 1984). К недостаткам этой группы методик относится прежде всего то, что сознательная оценка под воздействием социальных установок, отношения к самому процессу исследования или вследствие влияния психологической защиты (главным образом рационализации и реактивных образований) может кардинально изменяться. Сюда же относится и проблема отражения эмоционального отношения в со-

знании человека. В этом смысле вообще неясно, какие именно психологические реалии выявляют, скажем, социометрические техники в каждом индивидуальном случае.

2. Методики косвенной оценки межличностных отношений. Сюда относятся методические приемы, основанные на выявленных в социальной психологии закономерностях влияния эмоционального отношения главным образом на невербальное поведение, паралингвистические параметры. В качестве наиболее известных здесь называются методики, основанные на закономерностях проксемического поведения людей. Основанием здесь является то, что выбор человеком положения в пространстве относительно другого лица или группы лиц зависит от его межличностных отношений — положительное эмоциональное отношение проявляется в выборе более близкого расстояния.

Все методики данной группы можно разделить на три категории:

1) методики наблюдения реальной ситуации;

2) методики символического моделирования реальной ситуации;

3) проективные средства.

3. Диагностика индивидуально-личностных свойств, влияющих на межличностные отношения. Эта группа методик создана на основе выделения тех индивидуально-личностных свойств людей, которые влияют на процесс общения. Сюда относят тесты и шкалы для измерения таких свойств, как стиль лидерства, авторитарность, совместимость, тревожность, личностные ценности и т. д.

4. Методики исследования субъективного отражения межличностных отношений. Отечественные специалисты отмечают, что для понимания межличностного поведения индивида недостаточно детально знать внешнюю ситуацию и мотивацию индивида. Это связано с тем, что личность активна, и ее отношение к действительности требует осмысления, преобразования, выхода за пределы заданного, постановки и решения в той или иной форме новых творческих задач (Джидарьян И. А., 1983; Кон И. С., 1982; Леонтьев А. Н., 1975). Поэтому, для более

глубокого понимания и решения психодиагностических задач практическому психологу необходимо иметь информацию о субъективном отражении индивидом межличностных отношений, о том, как он представляет себя в них, о его экспектациях и психологическом смысле определенного способа реагирования субъекта. Сюда относятся достаточно известные методики тематической апперцепции (ТАТ (Murray H., 1943); CAT (Bellak S., Bellak L., 1949), Blacky Pictures (Blum G., 1950); FRI (Howells J., Lickowish J., 1967 и др.).

Сюда же относят и вербальные методики, такие, как «Неоконченные предложения» Сакс-Сиднея (Полищук А. И., Видренко А. Е., 1980), «Неоконченные рассказы для детей» Меделайн Томас Сторис (Rabin A., Haworth M.,1960).

Особое место отводят в этом списке тесту ролевых конструктов Г. Келли — РЕР-тест (Kelly G., 1965).

В профессиональной литературе отмечается, что достоинства методик в одной сфере реализации превращаются в существенный недостаток в другой. В этом смысле большинство методик, относящихся к группе «субъективного отражения межличностных отношений» отвечают интересам практического психолога, так как дают обширную и глубокую информацию о человеке. Но для исследовательских целей они малоприменимы из-за большого «удельного веса» субъективизма в интерпретации данных.

Отдельной группой можно представить методики, направленные на психодиагностику характера межличностных отношений в семье.

ПСИХОДИАГНОСТИКА ХАРАКТЕРА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ

Главная сложность работы практического психолога с семьей связана с тем, что здесь сам предмет диагностики является достаточно сложным образованием. Отношения между членами семьи испытывают влияние множества переменных и представляют сложным образом переплетенные между собой личностные особенности всех членов семьи и то, что характе-

ризует как индивидуальный, так и групповой опыт их межличностных отношений и эмоциональных установок. Во многих работах, посвященных психодиагностическим проблемам в работе практического психолога с семьей обращают внимание на следующее:

1) семья — сложная социальная и психологическая система, которая включает в себя большое число всевозможных отношений и взаимосвязей, которые обусловливаются как личностными особенностями членов семьи, так и ее социальным окружением, статусом. обычаями, традициями, социально-экономическими условиями и т. д;

2) до настоящего времени нет единства в подходах к решению проблем семьи, в понимания ее сущности и структуры;

3) межличностные отношения в семье как предмет диагностики, не могут быть изолированы от влияния множества социальных и психологических факторов, которые делают собственно предмет изучения очень динамичным, неустойчивым;

4) происходящие в семье события чаще всего носят скрытый, глубоко интимный характер, что существенно затрудняет психодиагностическую работу специалиста.

В силу того, что семья — весьма сложная по структуре социальная и психологическая система, чрезвычайно важную роль играет выбор эффективной стратегии и тактики психодиагностической работы. В этом смысле система работы строится таким образом, чтобы каждое действие практического психолога и членов семьи приближало их к установлению основных причин трудностей в межличностных отношениях и открывало возможности (ресурсы) для успешного их преодоления.

В настоящее время разработано и опубликовано множество разных психодиагностических средств, направленных на работу с семьей. Объемы и задачи нашего пособия не предполагают их полное представление и описание, т. к. каждому из этих средств может быть посвящена отдельная книга. Здесь мы только кратко обозначим те важные моменты в работе практического психолога, на которые указывают специалисты в области психодиагностики семейных отношений.

Начнем с того, что, приступая к работе, специалист должен четко представлять цель психодиагностики межличностных

отношений в семье. Это цель задается как характером запроса, так и профессиональным анализом ситуации, в которой оказался востребованным практический психолог. Если говорить об общих целях психодиагностики семьи, то здесь можно выделять следующее:

1) установление «семейного диагноза», т. е. определение психологической картины характера межличностных отношений в семье;

2) выявление в межличностных отношениях членов семьи психологических причин, определяющих характер тех или иных трудностей, с которыми они не могут справиться самостоятельно;

3) установление психологических особенностей семьи в целом и индивидуально-психологических особенностей ее членов, которые могут определять возможности эффективной помощи.

По причине уже указанной выше отмечаются определенные диагностические проблемы получения информации о семье. Специалист стремится не только понять, какая именно информация ему нужна для определения направления и содержания диагностической работы, он еще всячески пытается ее получить. Но на этом пути он встречает множество трудностей.

Здесь уместно привести пример, который приводится в одном из наиболее известных в Росси пособий по семейной психотерапии.

> «Например, если при изучении источников определенного нервно-психического расстройства необходимы сведения об уровне удовлетворенности члена семьи, перед исследователем возникает следующий вопрос: каким образом можно выявить этот уровень удовлетворенности? Решение этого вопроса связано как минимум с тремя проблемами:
> 1) проблема интимности: в соответствии с моральными и эстетическими нормами, с обычаями и традициями нашего общества некоторые области жизни семьи скрыты пеленой интимности и поэтому труднодоступны для посторонних людей;
> 2) проблема изменчивости: многие события семейной жизни протекают быстро, не задерживая на себе внимания, легко ускользают даже от опытного и тренированного наблюдателя;
> 3) проблема разбросанности данных, многие явления, представляющие интерес для семейного психотерапевта, существуют в разных сферах деятельности семьи и проявляются только в отдельные моменты ее жизни.

Например, такой феномен, как подчинение одного члена семьи другому, проявляется не непрерывно, а лишь в определенных ситуациях (когда у *подчиненного* члена семьи возникает желание поступить по-своему и это не соответствует планам доминирующего)[1]».

Несмотря на разнообразие подходов, представленных в мировом и отечественном опыте, существующая практика показывает, что при определенном уровне профессиональной подготовленности, практический психолог может оказать эффективную помощь, используя ту или иную программу работу, адекватную поставленным целям и запросам клиента(ов). В частности, в уже цитируемой выше работе приводится программа поэтапной методики изучения семьи, в которой ее авторы выделяют несколько этапов:

1) *установление необходимости изучения семьи;*

2) *общее знакомство с семьей;*

3) *выявление психотравмирующей ситуации.*

При этом отмечается, что опыт работы показывает недостаточность внимания специалистов ко II этапу — общему знакомству с семьей, и выраженность стремления к III этапу — установлению нарушения в жизнедеятельности семьи без глубокого изучения семьи в целом.

Анализ работ, в которых отражен многочисленный опыт психодиагностической деятельности практического психолога, показывает, что любой инструмент из основного арсенала специалиста может быть использован в работе с семьей, т. к. здесь предметом являются не только собственно отношения как таковые, но и индивидуальные особенности субъектов этих отношений, которые влияют на тот или иной характер межличностных контактов членов семьи.

Другой аспект — контекст, в котором возникает психодиагностическая задача. Например, характер межличностных отношений в семье может стать предметом работы как следствие запроса на работу с проблемой собственно отношений. Но он может стать предметом работы и как следствие запроса на работу с проблемой определенного члена семьи и т. п.

---

[1] *Эйдимиллер Э., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. — Спб., 2008, с. 287.

Это во многом определяет и цель работы, и выбор соответствующего задаче инструментария.

Во многих учебных пособиях и руководствах в качестве основных средств в области психодиагностики семейных отношений указывают следующий психологический инструментарий:

• тест-опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3);

• социометрические методики, адаптированные для изучения семьи «Семейная социограмма»; «Семейное пространство» и т. п.).

• системные семейные расстановки — «Семейная доска», «Кукольные расстановки»;

• генограмма;

• Висбаденский опросник изучения внутрисемейных отношений (WIPPF);

• Тест-опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП);

• тест-опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ);

• тест-опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ — Э. Эйдимиллер, В. Юстицкис);

• тест-опросник Родительского Отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин);

• совместный тест Роршаха (СТР) для диагностики нарушений семейного общения;

• проективные методики, разработанные для психодиагностики характера межличностных отношений в семье («Рисунок Семьи»;

• невербальные диагностические методики (цветовой тест отношений (ЦТО) — А. М. Эткинд, 1981).

Глава 5

ПСИХОДИАГНОСТИКА УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

С момента появления психодиагностики не прекращаются попытки разобраться с сущностью того, что позволяет человеку отражать и понимать окружающую его действительность и себя. В самом общем виде эта способность обозначается как «интеллект» и одной из основных задач психодиагностики является найти способы его измерения. Основное внимание с начала XX в. психодиагносты уделяют выбору релевантных задач, с помощью которых наилучшим образом можно измерить эту способность. При этом, одни из них признавали наиболее пригодной моделью интеллектуального выполнения, ту, в которой решаются абстрактные мыслительные задачи, а другие ту, в которой тестовые задачи взяты из нашей повседневной жизни.

В настоящее время общепризнано, что имеющиеся в арсенале практического психолога тесты не оправдали себя как средства измерения интеллекта, который рассматривается как общая способность или группа способностей. Их признали пригодными для измерения некоторых особенностей мыслительной деятельности человека, а также для выявления объема и содержания его знаний в некоторых областях. Несмотря на то, что это важные характеристики когнитивного развития человека, они не являются показателями собственно интеллектуальных способностей. На современном этапе специалисты в области психодиагностики сосредоточены в основном на решении двух теоретических проблем: уточнении содержательной валидности интеллектуальных тестов и ограничении целей их практического использования.

В настоящее время признается, что интеллектуальные тесты измеряют уровень сформированности некоторых интеллектуальных навыков, который зависит как от степени обученности индивидов, так и от их природных возможностей. Но отделить одно от другого в тестовых результатах невозможно.

В контексте содержания нашего пособия важно обратить внимание на то, что оценка и прогноз школьных достижений на основе интеллектуальных тестов затруднены из-за влияния разнообразных дополнительных факторов, среди которых наиболее очевидно влияние семьи и наиболее важно влияние личности учащегося. Здесь следует исходить из того, что интеллектуальные тесты можно использовать для характеристики реального состояния некоторых умений и навыков, но при этом принимая во внимание сведения, полученные из дополнительных источников, и учитывая многочисленные влияния на тестовые результаты.

Ранее мы уже отмечали, что одним из критериев классификации методик в отечественной психологической диагностике является форма (характер) стимульного материала, по которому выделяют *вербальные* и *невербальные* тесты интеллекта.

Среди широко применяемых (в том числе и в нашей стране) невербальных тестов интеллекта упоминаются «Доски форм Сегена» (Seguin Form Boards), известные в нашей стране под названием «Тест воспроизведения прежнего порядка на доске», разработанный французским врачом Э. Сегеном в 1866 г. Эта методика отличается хорошими дифференцирующими возможностями (оценивает разные уровни умственной отсталости) и широко применяется в настоящее время в клинической психодиагностике.

Сюда же можно отнести «лабиринтные тесты», первый из которых был разработан в 1914 г. С. Д. Портеусом (Porteus Maze Test). Они включают в себя серии изображенных линиями лабиринтов, а обследуемый должен провести кратчайший путь от входа до выхода из лабиринта, не отрывая карандаша от бумаги. Показателями в этих тестах являются время выполнения и число допущенных ошибок.

Типичными и широко распространенным невербальным тестом интеллекта являются «Прогрессивные матрицы» (Progressive Matrices), впервые разработанные в Великобритании (Л. Пенроуз и Дж. Равен). Так как впоследствии работу с тестовыми заданиями осуществлял Дж. Равен, их называют «Прогрессивные матрицы Равена» (Raven's Progressive Matrices — RPM).

Пытаясь преодолеть влияние культуры на выполнение тестовых заданий, психодиагносты стали разрабатывать «тесты, свободные от влияния культуры». Первым из них считается армейский тест Бета, разработанный в период Первой мировой войны в США.

Еще один тест такого типа — «Нарисуй человека» (Draw a Man Test), разработанный американским психологом Флоренс Гудинаф и описанный в 1926 г. Он был предназначен для диагностики детей в возрасте от 3 до 13 лет и применялся без изменений с момента создания до 1963 г., когда Д. Харрис внес в него изменения и опубликовал под названием «Тест рисования Гудинаф-Харриса» (Goodenough-Harris Drawing Test).

Еще один достаточно популярный тест, свободный от влияния культуры (Culture Fair Intelligence Test), был разработан Р. Б. Кеттеллом. В настоящее время известны три его варианта. Первый предназначен для детей 4–8 лет и умственно отсталых взрослых; второй — для детей 8–13 лет и взрослых, не имеющих высшего образования; третий для детей 10–16 лет и взрослых с высшим образованием.

Наиболее известны в нашей стране «Шкалы измерения интеллекта Векслера» (Wechsler Intelligence Scales). Этот тест представляет неизменный интерес для психодиагностов, о чем говорят посвященные ему в журналах, монографиях, Ежегодных обзорах по тестам США несколько тысяч публикаций. Популярность этого инструмента объясняется рядом причин.

1) охватом *большого возрастного диапазона* (от 3 до 74 лет), при этом на всех возрастных уровнях используются в основном одни и те же типы заданий, что позволяет проследить изменение одних и тех же интеллектуальных характеристик на протяжении почти всей жизни человека;

2) и спользованием не только для измерения интеллектуального развития индивидов, но и как *вспомогательное средство психиатрического диагноза*. Векслер и другие психологи-клиницисты считают, что анализ выполнения индивидом отдельных субтестов, а также паттернов и профилей из показателей помогают раскрыть конкретные расстройства психики (болезнь Альцгеймера, эмоциональные нарушения и пр.);

3) здесь присутствуют как *вербальные*, так и *невербальные* субтесты, что позволяет оценивать разные стороны интеллектуального развития — понятийное и наглядное мышление, а также особенности зрительного восприятия, сенсомоторную координацию, внимание, память.

Будучи индивидуальными тестами, шкалы Векслера отличаются от других индивидуальных тестов интеллекта тем, что задания в них не сгруппированы по возрастным уровням, а объединены в субтесты и расположены в порядке возрастающей трудности.

Важно напомнить, что шкалы Векслера были разработаны для трех возрастных диапазонов: для взрослых, начиная с 16 лет, детей 6–16 лет и дошкольников (последний вариант от 3 до 7 лет 3 месяцев). В последнее время сделаны попытки создания и использования кратких вариантов этой методики. Однако специалисты не рекомендуют использовать краткие формы за исключением тех случаев, когда необходим быстрый и приблизительный отбор испытуемых, т. к. при использовании сокращенных шкал утрачивается много существенной информации, касающейся отдельных интеллектуальных умений, обедняются результаты качественного наблюдения за выполнением.

Отметим, что данная методика довольно широко используются в отечественных исследованиях.

Особо следует остановиться на некоторых групповых тестах интеллекта, применяемых в отечественной практической психологии. В первую очередь это «Тест структуры интеллекта Амтхауера» (Intelligenz Structur — Test Amthauer) и «Групповой интеллектуальный тест (ГИТ) Дж. Ванны» (Vana Intelligence Test — VIT, которые были адаптированы, стандартизированы и подвергнуты проверкам на надежность и валидность в Психологическом институте РАО группой психологов, руководимых К. М. Гуревичем.

Необходимость решения важных практических задач стимулировала отечественных психологов использовать зарубежный опыт и сделать возможным применение известных за границей методик у нас в стране, прежде всего в целях оптимизации процесса обучения детей.

Здесь следует отметить, что чаще всего те психологические характеристики, которые за рубежом рассматриваются в свете изучения интеллекта, в отечественной психологии трактуются через понятие «умственное развитие».

Данное понятие, рассматривается как динамическая система, развитие которой зависит как от усвоения общественного опыта, так и от созревания органической основы (мозга и нервной системы в первую очередь), создающей, с одной стороны, необходимые предпосылки развития, а с другой стороны, меняющейся под влиянием осуществления деятельности. Умственное развитие протекает неодинаково в зависимости от условий жизни и воспитания человека. При стихийном, неорганизованном процессе развития его уровень снижен, несет на себе отпечаток неполноценного функционирования психических процессов. Потому весьма актуальной для психолога, работающего в системе образования, является диагностика уровня умственного развития каждого ребенка.

Показатели умственного развития, выделяемые отечественными психологами, зависят от содержания теоретических концепций умственного развития, которых они придерживаются. Среди них, чаще всего, отмечаются такие как:

- особенности психических процессов (преимущественно мышления и памяти);
- характеристики учебной деятельности;
- показатели творческого мышления.

Подчеркивается, что ни один из выделяемых показателей умственного развития не является исчерпывающим, полностью отражающим особенности когнитивной сферы индивидов на отдельных этапах развития. Вряд ли возможно найти универсальную характеристику умственного развития, которую с одинаковой эффективностью можно было бы измерять у индивидов разного возраста независимо от их образования, опыта основной деятельности и условий жизни (Акимова М. К., Гуревич К. М. (ред), 2008).

Также отмечается, что отечественные психодиагносты разрабатывают собственные тесты умственного развития, предназначенные для нашей культуры. В частности, одним из первых

здесь была лаборатория психофизиологии детей дошкольного возраста НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, руководимая Л. А. Венгером. Результатом ее работы стали комплексы методик[1], направленных на оценку уровня умственного развития детей в возрасте от 3 до 7 лет и подготовленности дошкольников к школьному обучению. Эти методики были теоретически обоснованы.

Л. А. Венгер и его сотрудники выделили систему показателей умственного развития ребенка, включающую степень сформированности пяти типов познавательных действий:

- трех типов перцептивных действий (идентификации, отнесения к эталону, перцептивного моделирования);
- двух типов мыслительных действий (действия по построению и применению схематизированных образов, отражающих связи и отношения реальных вещей, и действия по выделению и соотнесению существенных параметров объектов).

Разработанная и реализованная в методических средствах модель психической деятельности дала возможность дифференцировать задержку психического развития и легкую степень умственной отсталости, с одной стороны, и педагогическую запущенность при нормальном психическом развитии ребенка — с другой. Опыт работы с данным комплексом показал его эффективность как для собственно диагностической, так и для коррекционной работы с детьми.

Другой опыт представлен в разработках Психологического института РАО. Здесь на основе концепции социально-психологических нормативов, предложенной К. М. Гуревичем, были разработаны четыре теста для диагностики умственного развития школьников разного возраста. Психическое развитие человека, согласно данной концепции, происходит под воздействием системы требований, которые общество предъявляет к каждому своему члену. Чтобы реализовать себя в конкретных условиях, созданных общностью, в которую он включен и не быть отвергнутым ею, человек должен овладеть определенными, предъявляемыми к нему требованиями, которые составля-

[1] Подробнее см.: Диагностика умственного развития дошкольников, изданной под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской — М., 1978.

ют целостную систему Наиболее общие и фундаментальные из этих требований и названы системой социально-психологических нормативов (СПН)[1], которые реально предъявляются человеку в форме правил, предписаний, образовательных программ, квалификационных профессиональных характеристик, общественного мнения, традиций, обычаев и т. п. Они охватывают такие аспекты психического развития как умственное, нравственное и эстетическое и меняются вместе с развитием общества. Наиболее динамичны нормативы умственного развития, что связано с темпом научно-технического прогресса, выдвигающего все новые требования к человеку, его знаниям, умениям, сформированности мышления. Нормативы личностного развития более консервативны, в особенности это относится к нормативам нравственного развития.

В целом, в данной концепции было принято следующее его определение: социально-психологический норматив школьников представляет собой совокупность конкретизированных требований учебной программы, которые предъявляются к ним на определенном этапе обучения.

Естественно, что введение норматива в диагностику заставило пересмотреть как цели тестирования, так и способы конструирования, обработки и интерпретации методик. Вкратце выделим то, что принципиально отличает тесты умственного развития, ориентированные на норматив, от традиционных тестов интеллекта.

1) особое содержание большинства заданий тестов, которое построено на результате анализа школьных программ. При отборе понятий исходят из правила: они должны представлять все изучаемые учебные предметы и циклы (общественно-гуманитарный, естественно-научный и физико-математический) примерно в равных пропорциях;

2) иные способы репрезентации и обработки диагностических результатов, основным среди которых является отказ от статистической нормы как критерия оценки индивидуальных

[1] Подробнее об этом см.: *Гуревич К. М., Горбачева Е. И.* Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. Серия «Педагогика и психология» 1992. № 1 — М.: Знание . 1992; *Гуревич К. М.* Дифференциальная психология и психодиагностика. — СПб., 2008, с. 269–331.

и групповых результатов в пользу критерия приближения данных к социально-психологическому нормативу;

3) коррекционность, дающая возможность проследить ближайшее развитие учащихся и предусмотреть специальные меры и направления устранения замеченных дефектов развития.

Данная концепция была реализована в следующих методических средствах:

1) Школьный тест умственного развития (ШТУР) (авторы — М. К. Акимова, Е. М. Борисова, К. М. Гуревич, В. Г. Зархин, В. Т. Козлова, Г. П. Логинова, А. М. Раевский) Он предназначен для диагностики умственного развития учащихся VII–X классов. В 1997 г. вышла новая редакция — ШТУР-2;

2) Абитуриентов и старшеклассников тест умственного развития (АСТУР) (авторы — М. К. Акимова, Е. М. Борисова, К. М. Гуревич, В. Г. Зархин, В. Т. Козлова, Г. П. Логинова, А. М. Раевский). Он предназначен для диагностики умственного развития выпускников средней школы и абитуриентов и позволяет прогнозировать успешность последующего обучения выпускников в учебных заведениях разного профиля, а также получить характеристику скорости протекания мыслительного процесса, что является свидетельством наличия у испытуемого определенной выраженности проявлений свойств нервной системы;

3) Тест умственного развития младших школьников (ТУРМШ) (авторы — Е. М. Борисова, В. П. Арсланьян). Он предназначен для диагностики умственного развития учащихся II–IV классов. С его помощью можно оценить уровни развития как наглядного, так и вербального мышления. При этом в обоих видах мышления измеряются одни и те же логические операции: аналогии, классификации, обобщения;

4) Тест умственного развития подростков» (ТУРП) (автор — Л. И. Теплова). Он предназначен для диагностики умственного развития младших подростков III–V классов. Учитывая тот факт, что содержание учебной деятельности младшего подростка составляют не только понятия, но и образы, представления, в этот тест были введены и задания невербального характера. Построенные на математическом содержании, они включали образы геометрических тел, математические символы и схемы.

В заданиях, использующих содержание русского языка, включены схемы слов, предложений, словосочетаний.

Весь вышеописанный инструментарий имеет хорошие психометрические характеристики и относится к эффективным способам психодиагностики, применяемым в работе практического психолога.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. В чем состоят основные особенности организации и проведения психологической диагностики детей младенческого возраста?

2. Почему методики диагностики для младенцев и детей раннего возраста называют «оценочными шкалами развития»?

3. Перечислите основные принципы проведения диагностики младенцев и детей раннего возраста.

4. Охарактеризуйте отличительные особенности отечественных методик, применяемых при обследовании детей младенческого возраста

5. В чем состоят основные отличия подходов и методик, применяемых при обследовании детей младенческого возраста в зарубежных странах?

6. Перечислите основные проблемы проведения диагностико-развивающей и диагностико-коррекционной работы в младшем школьном возрасте.

7. Охарактеризуйте отличительные особенности отечественных методик, применяемых при обследовании детей младшего школьного возраста

8. В чем состоят основные отличия подходов и методик, применяемых при обследовании детей младшего школьного возраста в зарубежных странах?

9. Перечислите основные проблемы проведения диагностико-развивающей и диагностико-коррекционной работы в подростковом возрасте.

10. Какие психологические характеристики подросткового возраста находятся в фокусе внимания практического психо-

лога, решающего задачи психодиагностики на этом этапе развития личности?

11. Какие психологические характеристики старшего школьного возраста находятся в фокусе внимания практического психолога, решающего задачи психодиагностики на этом этапе развития личности?

12. Какие виды личностных опросников выделяются в современной психодиагностике?.

13. Выделите и охарактеризуйте основные проблемы при работе с личностными опросниками

14. Дайте характеристику одного из известных личностных опросников (по выбору), опишите процедурные аспекты его применения, правила анализа и интерпретации результатов, полученных с помощью этого опросника.

15. Чем опросники отдельных черт отличаются от типологических опросников?

16. Охарактеризуйте опросники диагностики самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантилеева.

17. Назовите основные группы психодиагностических средств, используемых для изучения особенностей межличностных отношений и общения.

18. Дайте характеристику состояния проблемы психодиагностики межличностных отношений в семье.

19. Перечислите и кратко охарактеризуйте основные средства психодиагностики в работе с проблемами семейных отношений

20. Дайте характеристику состояния проблемы разработки способов психодиагностики когнитивной сферы.

21. Какие ограничения имеют современные способы психодиагностики интеллекта?

22. В чем состоят основные отличия в подходах к проблеме психодиагностики когнитивной сферы в зарубежной и отечественной науке и практике?

23. Охарактеризуйте наиболее важные параметры и функции психодиагностического инструментария, используемого в зарубежной практической психологии для диагностики особенностей когнитивной сферы человека.

24. В чем сущность концепции СПН?

25. Охарактеризуйте наиболее важные параметры и функции психодиагностического инструментария, используемого в отечественной практической психологии для диагностики особенностей умственного развития детей.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

1. Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю., Ражников В. Г. Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества. — М., 1996.

2. Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю., Царегородцева Л. М. Ребенок младенческого возраста // Психологическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М., 1991.

3. Александровская Э. М., Гильяшева И. Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла. — М., 1995.

4. Анастази А. Психологическое тестирование. — Кн. 2. — М., 1982, с. 122–182.

5. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. — СПб., 2001,. с. 380–448.

6. Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Соколова Е. Д. Методика многостороннего исследования личности. — М., 1994.

7. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. — СПб., 2008.

8. Гуревич К. М., Горбачева Е. И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. — М.: Знание. Серия «Педагогика и психология» 1992. № 1.

9. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — СПб., 2004.

10. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. — М., 1978.

11. Зеленова М. Е. Адаптация к начальной школе: Особенности психического состояния и поведения первоклассников в за-

висимости от типа педагогического взаимодействия их учителей // Психологическая наука и образование. 2000, № 1, с. 22–29.

12. Леонгард К. Акцентуированные личности. — Ростов н/Д., 2000.

13. Личко А.В., Иванов Н. Я. Диагностика характера подростков. — М., 1995.

14. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. — СПб., 2002, с. 382–394.

15. Менчинская Н. А. Дневник развития ребенка. — М., 1997.

16. Методики психодиагностики в спорте / Сост. В. Л. Марищук и др. — М., 1990.

17. Недашковский В. Н. Методика диагностики процесса общения // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы. — М., 2002, с. 322–344.

18. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1987, с. 113–289.

19. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности. // Психологическая наука и образование. 1998. № 2, с. 12–13.

20. Психолог в детском дошкольном учреждении / Под ред. Т. В Лаврентьевой. — М., 1996.

21. Психологическая диагностика / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб., 2008, с. 106–353; 398–431; 450–467.

22. Развитие межличностных отношений ребенка от рождения до 7 лет. — Воронеж, 2001.

23. Смирнова Е .О., Галигузова Л. Н., Ермолова И. В., Мещерякова С. Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. — М., 2002.

24. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — М., 1986. — Т. 2, с. 270–337.

25. Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.

26. Школьные проблемы глазами психолога. Как оказать помощь дезадаптированному ребенку. — Ярославль, 1996.

27. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. — СПб., 2002.

28. *Эйдимиллер Э. Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. — СПб., 1999–2008.

ЧАСТЬ II

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (ИКТ)

Раздел 3

Использование возможностей компьютерной техники в современной психодиагностике

Интенсивно развивающиеся в современном мире информационные технологии охватывают все больше сфер, в которых осуществляется человеческая деятельность. В конце XX в. это стало уже непосредственно касаться и психологической диагностики. Именно в это время происходит становление и дальнейшее развитие компьютерной психодиагностики, которое рассматривается специалистами как междисциплинарное направление, интегрирующее знания и опыт, накопленный в области информатики и в области психологии. Естественно, что это не могло не сказаться на практике психодиагностической работы специалистов-психологов. Современная психологическая диагностика отличается от традиционной, той, которая оформилась в начале XX в., качественным образом, прежде всего, за счет широкого использования методов и средств, предоставляемых информатикой.

В первую очередь это проявилось в создании принципиально нового психодиагностического инструментария — компьютерных психодиагностических методик, а также в разработке принципиально новых видов экспериментов и методов работы с экспериментально-психологической информацией. Сегодня можно говорить и том, что в практической психологии происходит постепенный переход компьютерных технологий из области вспомогательных в сферу обязательных средств, аналогично тому, как это уже произошло во многих сферах человеческой деятельности. В частности, благодаря созданию статистических программ и возрастающей мощности современных компьютеров существенно изменилась ситуация с точностью и скоростью обработки результатов обследования и процедурой разработки новых диагностических методик и диагностических процедур. В зарубежной практической психологии компьютерная техника и в целом мультимедиа активно включены во все этапы психодиагностической работы. В России уже активно разворачивается работа по созданию и психометрической отладке диагностических методик. В современных научно-методических центрах при разработке диагностических методик используется сбор данных в режиме диалога с компьютером. Сегодня нормы по тестам накапливаются именно для компьютерной формы проведения обследования. Особен-

но эффективным является применение компьютера на стадии стандартизации разрабатываемых диагностических методик, потому что именно здесь существует необходимость сопоставления и оценки больших массивов данных как для определения надежности и валидности психодиагностических методик, так и для разработки нормативов для различных категорий выборок испытуемых, составляющих генеральную совокупность. Применение компьютеров на этом этапе значительно сокращает и сроки разработки диагностических методик, и внедрение их в практику.

Внедрение компьютерной техники позволило преодолеть один из существенных недостатков групповой формы тестирования — невозможность оперативно фиксировать время выполнения каждого отдельного задания теста каждым членом группы. Техническая поддержка позволила создать и активно внедрить в диагностическую практику компьютерное адаптивное тестирование (КАТ), в основе которого лежит возможность реализации алгоритма предъявления тестового материала, прямо зависящего от индивидуальных особенностей испытуемого. Здесь оперативно оценивается как успешность работы испытуемого с тестовыми заданиями, так и скорость этой работы. Адаптивное компьютерное тестирование эффективно при оценке успешности обучения по индивидуализированным программам. Учащиеся в этом случае проходят учебный предмет в удобном для себя темпе и могут выполнять значительно отличающиеся по трудности тестовые задания при обследовании. Использование компьютерного тестирования позволяет прекращать проверку, как только ответы испытуемого дают достаточно информации для принятия решения об уровне овладения предметом.

Практическому психологу важно знать, что КАТ очень эффективен при работе с крупномасштабными программами отбора и распределения персонала в промышленности, государственных учреждениях и армии. Эффективность его применения обусловлена следующими причинами:

- необходимостью ориентации в мире профессий, стремительно изменяющемся в любом обществе;

• необходимостью диагностики потока кандидатов в различные сферы общества;

• необходимостью охвата широкого разброса уровня способностей, требуемых для успешности деятельности в разных профессиональных областях;

• лучшей защищенностью теста, так как каждый кандидат получает разный набор заданий из большого банка заданий, хранящихся в памяти компьютера.

Сегодня разрабатываются версии КАТ всех важных групповых тестов. Компьютерное адаптивное тестирование дает бесспорные преимущества для многих практических приложений, равно как и для имеющих самостоятельное значение исследований природы и источников индивидуальных различий. Оно является таким подходом к компьютерной диагностике, который позволяет привнести в стандартные групповые тесты элементы индивидуализации, учет индивидуальных особенностей каждого конкретного испытуемого в процессе обследования. Важно понимать, что границы применения КАТ не замыкаются на проверке знаний или способностей, подобный подход с определенными модификациями вполне применим и для диагностики сферы интересов, установок и черт личности.

Опыт традиционной психодиагностики показал, что одним из основных препятствий организации обследований, является неконструктивное, а иногда и негативное, отношение испытуемых к собственно процессу тестирования. Иногда это проявляется в прямом уклонении клиента от обследования или в активных, сознательных попытках фальсификации результатов. Поэтому актуальной является задача создания позитивной мотивации людей, с которыми проводится психодиагностическая работа. В частности, ряд специалистов, идут по пути создания психодиагностического инструментария в виде компьютерных игр, чтобы сформировать у клиентов игровую мотивацию. В данном случае предполагается, что «включение» игровой мотивации повышает привлекательность процесса тестирования и повышает достоверность результатов.

Современные возможности компьютерных игр позволяют моделировать те или иные виды человеческой деятельности.

Важно и то, что в компьютерной психодиагностической игре существует возможность сочетания вербальных и невербальных стимулов. К тому же компьютерная игра способна совмещать функции и тестов-опросников, и критериально-ориентированных тестов деятельности. В конечном итоге, игровая компонента может служить отвлекающим, разнообразящим или поощряющим фактором для тестируемого.

Не секрет, что известные коммерческие компьютерные игры затрагивают сразу много психических качеств и умений человека. Этим и достигается их привлекательность. Главное отличие компьютерных игровых методик от коммерческих игр заключается в том, что они концентрируются на том аспекте внутреннего мира обследуемого, который отражает определенное психическое свойство. Именно поэтому игровые методики менее привлекательны, чем развлекательные компьютерные игры.

Специалисты отмечают, что качественный скачок в области психодиагностики, связанный с использованием информационных технологий, приводит к следующим результатам:

- к постепенному сближению клинического и статистического подходов, долгое время рассматривающиеся как антагонисты;
- к интеграции помогающих и организационных функций психолога-практика.

Важно заметить, что многие аспекты деятельности практического психолога, связанные с разработкой и использованием групповых данных, все более остро нуждаются в информационных технологиях. Это на практике ярко показывает организация и проведение мониторинга состояния психологического здоровья субъектов различных сфер деятельности. Особенно серьезно проработан этот вопрос в практической психологии образования[1].

[1] См., например: *Алферов Ю. С.* Мониторинг развития образования в мире // Педагогика, 2002, № 7, с. 88–96; *Кулиашвили Е. Н., Вотчин И. С.* Мониторинг качества образования в адаптивной модели школы / Развитие личности в современном образовательном пространстве. Сб. научных трудов / Под ред. Н. Я. Большуновой. — Новосибирск. 2001; *Клюева Т. Н.* Концептуальные основы построения региональной психологической службы // Прикладная психология 2001, № 4 с. 1–8; Региональная служба практической психологии. Опыт работы и перспективы развития — Самара, 2002 и др.

В первой половине XX в. достаточно часто многие результаты психодиагностических обследований, особенно массовых, не были доступны тем, кто в них нуждался или безвозвратно исчезали. В связи с этим, например, в области медицинской психодиагностики, несмотря на многолетние и многочисленные исследования больных, осуществляемые клиническими психологами и врачами, как в практических, так и научных целях, отсутствовали достаточные статистические данные даже для наиболее употребляемых психологических тестов (MMPI, 16PF Р. Кеттелла, тест рисуночных ассоциаций Розенцвейга, шкалы памяти и интеллекта Векслера и др.). Одной из актуальных задач компьютерной психодиагностики стала организация специальных систем для хранения разноплановой и разнородной экспериментально-психологической информации, в которых реализуются процедуры сортировки и поиска данных на запросы различной сложности — систем управления базами данных (СУБД). Основная задача таких систем заключается в унификации внутреннего представления информации и устранении дублирования информации, требуемой для различных алгоритмов. Они позволяют следующее:

1) систематически накапливать и хранить неограниченные объемы как экспериментально-психологических, так и других релевантных целям психодиагностики данных;

2) проводить регулярные и оперативные уточнения статистических характеристик изучаемых контингентов, в частности, получать их для однородных по интересующим параметрам выборок и проверять выдвигаемые статистические гипотезы. Наличие указанных систем создает предпосылки для широкого использования в психодиагностике экстенсионального подхода, основанного на принятии решения путем сравнения с прецедентами из множества хорошо изученных случаев диагностической практики.

Можно констатировать, что на сегодняшний момент в психодиагностике активно используются такие информационные технологии, как анализ данных, инженерия знаний и Интернет-технологии. Каждая из них сегодня составляет основания следующих психодиагностических задач, которые и определя-

ют ключевые направления работ в области компьютерной психодиагностики:

1) конструирование психодиагностических методик в рамках традиционной психометрической парадигмы на основе технологии анализа данных, в рамках психосемантического подхода на основе субъектной парадигмы анализа данных;

2) разработка психодиагностических экспертных систем для прогноза поведения в рамках нетрадиционных подходов, например, опирающиеся на внешние критерии в рамках стохастического (вероятностного) подхода (прецедентные экспертные системы);

3) создание компьютерных психодиагностических методик, использующих компьютер в качестве организатора стимульного материала, т. е. реализация психофизиологических тестов, систем адаптивного, игрового, дистанционного и мультимедийного тестирования;

4) разработка на основе технологии инженерии знаний (внедрение в компьютер опыта работы эксперта-психолога) компьютерных интерпретаторов результатов тестирований, моделей прогноза;

5) разработка гибридных систем для психологического сопровождения конкретных видов деятельности (например, кадрового отбора, обучения...);

6) создание оболочек-конструкторов для компьютеризации (визуального конструирования) различных компонентов, важных в практической работе психологов (методик, профилей, интерпретаторов и т. д.). (Червинская, 2003; Васищев, 2006).

Расширяющиеся возможности компьютерной техники — способность работать с динамической графикой, движущимися и статическими видеоизображениями и высококачественными речью и звуком — кардинально меняют организацию и содержание психодиагностической деятельности практического психолога. В частности, это позволяет создавать новый инструментарий в виде моделей, максимально приближенных к реальной деятельности. Наиболее полно данный аспект проявляется в мультимедиа системах виртуальной реальности

(virtual reality — VR), а также в близких к ним системах телеприсутствия (telepresense). Здесь с помощью специального оборудования обследуемый может быть «помещен» в сгенерированный или смоделированный компьютером мир Кроме того такие системы допускают групповое присутствие и взаимодействие в виртуальном мире.

В целом можно сказать, что на основе современных информационных технологий сегодня разрабатываются различные инструменты, обеспечивающие поддержку профессионального роста практического психолога. Однако ни один из ныне развиваемых подходов не позволяет решать проблему комплексно, обеспечивая как интерактивность доступа молодого специалиста к знаниям профессионалов, так и полноту необходимых ему знаний в области диагностики и консультирования. Достаточно сказать о том, какой колоссальный потенциал заложен в компьютерной когнитивной графике. Она позволяет представить в наглядном графическом изображении те или иные особенности анализируемой информации, что является эффективным средством для работы, как психолога-ученого, так и практического психолога, оказывает существенное воздействие на процесс интуитивного образного мышления исследователя и практика.

Развитие информационных технологии и компьютерной техники вступило в этап, когда эти средства начали активно брать на себя различные функции, традиционно считавшиеся прерогативой интеллектуальной деятельности. Специалисты отмечают, что главным фактором, послужившим стержнем для становления индустрии интеллектуальных систем, явилось перенесение акцента с разработок компьютерных вычислительных программ на программы, осуществляющие представление и манипулирование знаниями из актуальных предметных областей. На сегодняшний день в психологии выделяют следующие основные типы прикладных интеллектуальных систем:

1) интеллектуальные информационно-поисковые системы (ИИПС). В отличие от СУБД эти системы обладают способностью понимать недостаточно четко сформулированные вопросы. Они способны осуществлять автоматическое рефери-

рование и анализ состояний противоречивости и неполноты фрагментов знания, что обусловливает их возможности «переваривать» и накапливать огромные количества информации из самых разнообразных источников;

2) экспертные системы (ЭС) предназначены, главным образом, для решения практических задач, возникающих у специалиста, работающего в плохо структурированной и трудно формализуемой предметной области. Они способны аккумулировать профессиональные знания квалифицированных экспертов о ситуации психологического эксперимента, особенностях объекта и, может быть, личности самого экспериментатора и могут служить полезным инструментом, содействующим повышению точности психодиагностики и эффективности планирования психотехнических мероприятий;

3) обучающие системы, которые нередко называют тьюторами (англ. *tutor* — обучать), являются разновидностью экспертных систем. Их основной особенностью является способность давать обоснованные, методически эффективные для обучения объяснения с адаптивной степенью детализации по рассматриваемым диагностическим решениям.

В то же время, нельзя не отметить, что, открывая путь для беспрецедентных усовершенствований всех аспектов психологической диагностики, в некоторых случаях применение компьютерных технологий может приводить к неправильному использованию и толкованию получаемых показателей. Стремясь принять соответствующие меры предосторожности, специалисты значительное внимание уделяют сегодня разработке руководящих принципов тестирования с использованием компьютеров. За рубежом уже разработан комплекс подробных инструкций, обеспечивающих безопасность и предупреждение ошибок при применении компьютеров в различных областях и на разных этапах тестирования. Особую озабоченность в связи с распространением компьютерного тестирования вызывают случаи, когда один и тот же тест проводится в компьютерной и традиционной бланковой форме. В этой ситуации необходимо проводить специальное исследование сопоставимости показателей.

В области прикладной информатики и искусственного интеллекта средства, обеспечивающие аккумуляцию знаний специалистов высокого класса для передачи их молодым специалистам, стали разрабатываться еще в 90-е гг. XX в. и получили название экспертных систем. Экспертные системы используются в плохо формализуемых предметных областях — таких как медицина, например, — где доказали свою необходимость для повышения эффективности практической деятельности профессионала в информационном обществе. Экспертные системы (ЭС) предназначены, главным образом, для решения практических задач, возникающих у специалиста, работающего в плохо структурированной и трудно формализуемой предметной области. Они способны аккумулировать профессиональные знания квалифицированных экспертов о ситуации психологического эксперимента, особенностях объекта и, может быть, личности самого экспериментатора и могут служить полезным инструментом, содействующим повышению точности психодиагностики и эффективности планирования психотехнических мероприятий.

Одним из достижений последних лет, способствующих повышению эффективности работы практического психолога, стало создание комплекса аппаратно-программных средств, обеспечивающего доступ начинающего практического психолога к интегрированному знанию опытных специалистов. Работающий в интерактивном режиме инструмент позволит пользователю прибегать к помощи «коллективного супервизора» в любой сложной для него профессиональной ситуации психологического консультирования и диагностики. В рамках Инновационного образовательного проекта МГППУ была разработана экспертная система «Психология»[1].

Используя семиотический подход к формированию базы знаний по практической психологии, авторы экспертной системы добились того, что она отражает логику и семиотику процессов работы практического психолога. В частности, экспертные знания, представленные в данной системе касаются не содержательной стороны отдельных методик психодиаг-

[1] Экспертная система «Психология» //http://psy.isa.ru/web/.

ностики, а тех ключевых моментов самого процесса работы с клиентом, грамотный учет которых и обеспечивает качество диагностической работы. Так, сама ситуация психодиагностики выступает для квалифицированного психолога как текст, в котором знаками являются такие параметры как сфера психодиагностики, задачи обследования, характеристики заказчика и т. д. Этот «текст» создает контекст для собственно психодиагностической работы: выбора инструментария, проведения обследования и составления заключения.

Разработанная в рамках Инновационного образовательного проекта МГППУ система «Психология» дает экспертное заключение не по клиенту, а по процедуре работы с ним. Описания же методик и описания специфических особенностей различных направлений психотерапии представлены в комментариях, что позволяет использовать систему и как справочно-библиотечную. Так устроенная база знаний создает систему, не подменяющую специалиста в работе с клиентом, а консультирующую самого психолога.

Принципиально важным для такого класса информационных технологий как экспертные системы является использование экспертного знания. Данные фундаментальной психологии позволяют выделять такие специфические свойства экспертного уровня знаний как ассоциативность и метафоричность, насыщенность личностными смыслами, гетерархичность и наличие множества вложенных контекстов, широта спектра альтернативных гипотез, богатый арсенал эвристик, открытость системы знаний, опора на прототипы в ментальных репрезантациях. Использование такого рода знаний в экспертной системе обеспечивает переход в интеллектуальной деятельности практических психологов к целостной стратегии переработки информации, повысит уровень осознанности применяемых схем и выбранных методик диагностики, создает условия для рефлексии личностных оснований деятельности консультанта, что в целом способствует повышению уровня квалификации молодых специалистов и качества оказываемой психологической помощи.

Другой пример активного внедрения достижения информационных технологий в практическую психологию — создание

программы Psychometric Expert. Авторы позиционируют ее как многофункциональную (гибридную) компьютерную диагностическую систему, позволяющую проводить комплексное психологическое обследование сотрудников организации. Подчеркивается, что, прежде всего это:

1) система планирования и проведения психологической диагностики личности и группы, позволяющая вести учет, психологический отбор, оценку и сопровождение персонала организации, а также различных групп людей (сопровождение клиентов, пациентов, учащихся, осужденных...);

2) библиотека психодиагностических методик с возможностью печати стимульного материала, бланков, накладных ключей и т. д.;

3) электронный учебник по экспериментальной психологии, психодиагностике и математической статистике;

среда разработки баз данных (таблиц, запросов, форм, отчетов, любых документов), направленных на учет различных сведений о респондентах;

4) среда разработки и совершенствования экспериментальных методов исследования личности и группы, в частности психодиагностических тестов;

5) среда управления компетенциями, разработки интерпретаторов, моделей, профессиограмм, критериев оценки данных;

система статистического анализа данных;

6) среда для подключения других диагностических приложений, предоставленных другими разработчиками и имеющих возможность работать внутри единого комплекса программы Psychometric Expert, обеспечивая более полное и качественное сопровождение персонала организации;

7) среда разработки справочных систем (в том числе — мультимедийных);

8) система контроля исполнения обязательств. Данный модуль позволяет учитывать не только психологические параметры личности, но также и другие данные сотрудников, такие как выполненная в срок работа, количество опозданий и т. п[1].

[1] http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=62.

В целом можно констатировать, что Psychometric Expert — среда визуальной разработки экспертных систем оценки персонала, направленных на повышение эффективности использования человеческих ресурсов организации, обеспечивающая целый арсенал средств, как для высококвалифицированных специалистов-психологов, так и для практиков, ориентированных на применение конкретных методик. Авторы указывают на то, что в настоящий момент разработка системы идет в направлении создания многофункциональной «открытой» прецедентной экспертной системы, которая строится по принципу «все в одном», позволяя решать широкий круг задач психологического сопровождения организаций в самых разных сферах.

Кроме того, Psychometric Expert позволяет не только создавать и использовать обширный набор конкретных средств диагностики личности и группы, но и интегрировать и интерпретировать разнородную информацию, осуществляя психологическое сопровождение организации.

Данная система ориентирована, в первую очередь, на психологическое сопровождение профессиональной деятельности и образовательного процесса, а также для обеспечения проведения психологической экспертизы и консультирования; может успешно работать как в рамках психологической поддержки организации, так и в рамках научно-исследовательской деятельности.

Она является одним мощным, динамично развивающимся визуальным конструктором, поэтому не только использование, но и разработка полноценной экспертной системы не требует ни знаний по программированию, ни «продвинутости» пользователя. Это позволяет использовать ее профессиональными психологами для самостоятельной разработки психодиагностических экспертных систем независимо от разработчиков основной программы.

По мнению специалистов, использующих Psychometric Expert , система является наиболее перспективной платформой в качестве стандарта обмена психологической информацией между пользователями.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. В чем недостатки варианта полной компьютеризации всех этапов психодиагностической работы?

2. Какие новые возможности для психодиагностики открывает использование компьютеров?

3. Дайте общую характеристику компьютерных психодиагностических методик, покажите их основные отличия от традиционных вариантов и выделите основные проблемы, возникающие в связи с их применением.

4. Какие возможности открывает «компьютерное адаптивное тестирование» (КАТ)?

5. В чем преимущества и недостатки компьютерной психодиагностической игры?

6. Что такое «система управления базами данных» (СУБД)?

7. В чем суть «психодиагностических экспертных систем»?

8. Чем «интеллектуальные информационно-поисковые системы» (ИИПС) отличаются от «системы управления базами данных» (СУБД)?

9. Какие возможности открывают «обучающие системы»?

10. В связи с чем и как создается система безопасности и предупреждение ошибок при применении компьютеров в различных областях?

11. Назовите основные признаки и возможности экспертной системы «Психология».

12. Какие возможности открывает программа Psychometric Expert и чем она отличается от экспертной системы «Психология»?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

1. *Васищев А. А.* Psychometric Expert. Многофункциональная среда разработки психодиагностических баз данных и экспертных систем. Руководство пользователя. — Ярославль, 2004.

2. *Васищев А. А.* Обзор психодиагностических программ и экспертных систем. — Ярославль, 2006. // http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=176.

3. *Гаврилова Т. А., Червинская К. Р.* Извлечение и структурирование знаний для экспертных систем — М.: Радио и связь. 1992.

4. *Носс И. Н* .Введение в технологию психодиагностики.— М., 2003, с. 199–231.

5. О программе Psychometric Expert // http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=62.

6. *Осипов Г. С.* Информационные технологии, основанные на знаниях //Новости искусственного интеллекта. 1993. № 1, с. 7–41.

7. Психологическая диагностика / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб., 2008, с. 504–513.

8. *Шмелев А. Г.* Основы психодиагностики. — Ростов на Дону.1996, с. 180–196; 309–319.

9. *Червинская К. Р.* Компьютерная психодиагностика. — СПб.: Речь. 2003.

10. *Червинская К. Р.* Медицинская психодиагностика и инженерия знаний. — М.: Академия. 2002.

11. *Червинская К. Р.* Методика интерперсональных отношений: опыт эксплицирования знаний эксперта-психолога, интерпретационные схемы. — СПб.: Речь . 2008.

Раздел 4

Комплекс аппаратно-программных средств экспертной системы «Психология» и его использование в психодиагностической работе практического психолога[1]

[1] http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=62.

Глава 6

ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ О КОМПЛЕКСЕ АППАРАТНО-ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ ЭКСПЕРТНОЙ СИСТЕМЫ (ЭС) «ПСИХОЛОГИЯ»

Экспертная система «Психология» была разработана в рамках Инновационного образовательного проекта Московского городского психолого-педагогического университета. Как уже отмечалось выше авторы данной системы, используя семиотический подход к формированию базы знаний по практической психологии, добились того, что она отражает логику и семиотику процессов работы практического психолога. В частности, это проявляется в том, что экспертные знания, представленные в данной системе касаются не содержательной стороны отдельных методик психодиагностики, а тех ключевых моментов самого процесса работы с клиентом, грамотный учет которых и обеспечивает качество диагностической работы. Сама по себе ситуация психодиагностики выступает здесь для квалифицированного психолога как текст, в котором знаками являются такие параметры как сфера психодиагностики, задачи обследования, характеристики заказчика и т. д. Представленный пользователю «текст» создает контекст для собственно психодиагностической работы: выбора инструментария, проведения обследования и составления заключения.

Своеобразие данной экспертной системы (ЭС) заключается в том, что она дает экспертное заключение не по клиенту, а по процедуре работы с ним. Описания же методик и описания специфических особенностей различных направлений психотерапии представлены в комментариях, что позволяет использовать систему и как справочно-библиотечную. Так устроенная база знаний создает систему, не подменяющую специалиста в работе с клиентом, а консультирующую самого психолога. Схема, примененная авторами данной системы, позволяет полностью учесть особенности предметной области и реализовать

критически важные для компьютерных систем профессиональной поддержки практического психолога функции. В частности, она оказывает помощь практическому психологу по следующим направлениям:

1) в проведении квалифицированного анализа того или иного возможного случая;

2) в учете всех существенных признаков; формировании исчерпывающего набора рабочих гипотез;

3) в проведении их многокритериальной оценки и проверки на соответствие реальности;

4) в предоставлении объяснения предлагаемого системой решения.

В результате обращения к системе по поводу основных видов запроса пользователь может получить:

• набор необходимых и достаточных измерительных инструментов с учетом ограничений их применимости для задачи проверки наличия/уровня выраженности психологического свойства;

• веер гипотез в терминах измерительных инструментов для задачи нахождения причин особенностей поведения;

• сформированную батарею методик, оптимальную для данного случая для задачи подбора диагностических средств;

• варианты показаний и противопоказаний к деятельности в терминах измерительных инструментов для задачи прогнозирования успешности в деятельности;

• вариативный прогноз на основе учета особенностей субъекта развития, социальной ситуации развития и их взаимодействия для задачи прогнозирования развития;

• набор маркеров (категорий анализа) поведения, состояния и жалобы клиента, критичных для выдвижения гипотезы;

• набор маркеров переживаний консультанта, возникающих в консультативном взаимодействии, критичных для выдвижения гипотезы;

• набор маркеров успешности / завершения данного этапа консультирования;

• набор маркеров препятствий, специфичных для данного этапа консультирования;

• рекомендуемый набор маркеров препятствий, специфичных для данного случая.

Для оказания помощи практическому психологу в проведении диагностической работы в экспертной системе «Психология» существует несколько блоков:

1) блок формулировки проблемы;

2) блок методического инструментария;

3) блок требований к диагносту;

4) блок диагностической деятельности школьного психолога.

Кроме того экспертной системе «Психология» имеет базу знаний «Психологическая диагностика».

Кратко охарактеризуем каждый из этих блоков.

Блок формулировки проблемы. При создании модели контента блока формулировки проблемы разработчики опирались на общепринятые в психодиагностике представления о роли заказчика, клиента и запроса в формулировке психодиагностической гипотезы. Соответственно, поддержка экспертной системой первого этапа работы диагноста организована следующим образом.

Пользователю предлагается путем выбора из списка определить заказчика предстоящей диагностической работы (например, для школьной психодиагностики это может быть учитель, администрация школы, родитель, сам подросток и т. д.). Информация о заказчике необходима как для уточнения запроса (определения объекта диагностики), так и для формирования рекомендаций по представлению результатов обследования заинтересованным лицам (организация обратной связи с заказчиком и клиентом). В связи с этим данная информация сохраняется до последнего этапа работы пользователя с ЭС.

Далее пользователю предлагается ответить на вопросы, связанные с фиксацией терминологии заказчика и уточнением его планов использования результатов диагностики. Эта информация также сохраняется до последнего этапа работы пользователя с ЭС, что позволяет ему опереться при составлении

заключения и рекомендаций на аутентичные представления заказчика о содержании запроса и перейти — в соответствии с правилами, представленными в рекомендациях ЭС — от психологического диагноза к представлению результатов обследования в доступной и желательной для заказчика форме.

Из всего многообразия характеристик клиента только две позволяют ввести алгоритмы в деятельность диагноста на данном этапе — принадлежность к определенной возрастной группе и статус индивидуального или группового субъекта. Эти характеристики указываются пользователем в соответствующем окне интерфейса и используются системой для первичного отбора диагностических методик.

Перевод запроса на язык психологических терминов осуществляется пользователем при обращении к разделу «Объект диагностики». Процедура выбора объекта организована таким образом, что позволяет пользователю видеть все поле объектов, связанных с выбранным родовидовыми отношениями и отношениями часть–целое. Такое представление объекта в ЭС поддерживает работу пользователя по формированию диагностической гипотезы, позволяя сформулировать ее с необходимой широтой и точностью за счет учета понятийного контекста, в котором существует выбираемый объект диагностики.

Блок методического инструментария содержит разнообразные психологические методики, используемые в работе практического психолога. Каждая методика представлена в базе знаний системы как объект раздела «Объект диагностики» и характеризуется рядом формальных показателей, а также содержательными показателями, в которых проявляются диагносцируемые данной методикой психологические особенности (объекты диагностики). При формировании списка содержательных показателей разработчики опирались на показатели, введенные авторами методики, авторами ее адаптации или уважаемыми в психологическом сообществе интерпретаторами методики (так, например, методика «Рисунок несуществующего животного» (РНЖ) представлена и показателями, выделяемыми А. Л. Венгером и симптомокомплексами, обнаруженными М. К. Акимовой с соавторами). В качестве объектов диагностики, исследуемых с помощью показателя

данной методики в системе, используются и те, которые выделены в методике в качестве ее направленности, и те, которые соответствуют названиям показателей методики (например, шкалам опросника), и те, которые можно выделить в описании типа, принадлежность к которому диагносцируется по данному показателю (как, например, в характерологических опросниках), и те, которые связаны с особенностями профиля шкал или иных метапоказателей методики (как, например, в тесте ММИЛ или тесте Люшера). Такая схема связей между объектами диагностики и показателями методик, по которым можно судить об этих объектах, позволяет ЭС предлагать решения задачи выбора методик (вторичный отбор методик по содержательным характеристикам) и поддерживать процесс формирования батареи измерительных средств, адекватных диагностическим гипотезам. Отметим, что установленные в ЭС связи между показателями методик и объектом диагностики, с одной стороны, и объектом диагностики и другими психологическими характеристиками, с другой, создают для пользователя возможность отнестись к выбранному объекту как к контекстно связанному. Фактически, содержание соответствующего понятия раскрывается в двух планах — в плане интерпретации этого термина автором методики, имплицитно содержащейся в выделяемых им показателях, и в плане общепсихологических теоретических представлений о психических свойствах, процессах и состояниях .

В целом, ЭС своей работой ориентирует пользователя-диагноста как на учет принципов психологии — принципа системности психических качеств, принципа развития психических качеств, принципа активности субъекта, так и на учет требований к батарее методик — соответствие гипотезе, соответствие возможностям клиента, соответствие заказу, соответствие принципам экономности, мотивирования клиента, перепроверки .

Блок требований к диагносту. В экспертной системе содержится набор требований к диагносту, традиционно предъявляемых к нему как к субъекту формирования психодиагностических гипотез и психологического диагноза. Для пользователя эти требования представлены как в виде прямых указаний на последовательности интеллектуальных операций в структуре

психодиагностической деятельности, необходимых для продуктивного выдвижения гипотез и корректного составления диагноза, так и в форме имплицитного знания об «узловых точках» в работе диагноста.

Рассмотрим работу пользователя с ЭС «Психологическая диагностика» с точки зрения тех представлений о психодиагностической деятельности, которые в эксплицитном и имплицитном виде содержаться в структуре системы и ее базе знаний.

Во-первых, структура системы выделяет для пользователя в качестве объектов внимания этапы психодиагностического исследования и их операциональный состав: формулировка проблемы (с выделением заказчика, клиента/испытуемого, определением контекста запроса / проблемы исследования), планирование обследования (с определением объекта диагностики / предмета исследования, операционализация гипотезы в терминах показателей методик, составления плана исследования с учетом возможностей клиента/испытуемых и технических возможностей диагноста/исследователя), сбор и обработка данных (с использованием половозрастных норм и методов статистической обработки), интерпретация полученных результатов, формирование психологического диагноза и формулирование заключения/выводов (с учетом специфики заказчика). Разумеется, все потенциальные пользователи ЭС ПД, будучи выпускниками или старшекурсниками психологических факультетов, знакомы со схемой проведения психологической диагностики как в контексте задач практической психологии, так и рамках проведения научного исследования. Однако, экспликация этого материала в наглядно-действенной форме работы с меню системы позволяет молодому специалисту отнестись к нему как к норме исполнения роли диагноста и «развернуть», переведя в план осознаваемого, те из операций психодиагностической деятельности, которые в ходе освоения соответствующих учебных курсов были преждевременно автоматизированы.

Второй аспект работы с требованиями к диагносту связан в ЭС ПД с организацией базы знаний. В качестве центрального элемента, с которым и через который связаны все другие эле-

менты сети, выбран «показатель методики». При планировании обследования именно краткое описание показателей методики (в случае необходимости дается и расширенное описание, вынесенное в Комментарий) служит для пользователя основанием для выбора данной методики как отвечающей задаче исследования данного объекта диагностики. В процессе знакомства с этими описаниями у пользователя появляется возможность уточнить свою диагностическую гипотезу, расширив список объектов диагностики или изменив первоначальный объект. При интерпретации результатов обследования единицей анализа данных для пользователя становится интерпретация уровня показателя методики. Таким образом, пользователь получает возможность рассмотреть уже совокупность характеристик деятельности клиента/испытуемого в ходе выполнения диагностических заданий, что позволяет ставить задачу построения непротиворечивого и целостного описания. Молодому специалисту требование уйти в заключении/выводах от простого перечисления результатов далеко не всегда представляется понятным и часто не переживается как необходимость. Поэтому процедура экспликации системой интерпретаций показателей методик как начала процесса построения психологического диагноза, а не его итог, меняет «оптику» неопытного диагноста: ему предлагается в качестве объекта внимания не набранные «баллы», которые нужно проинтерпретировать, а целостный субъект деятельности, чей образ может быть прояснен с помощью данных в интерпретациях описаниях.

Наконец, в ЭС ПД предусмотрено и прямое обращение к пользователю с указаниями, реализованными в форме вопросов, фиксирующими в совокупности ориентировочную основу действия диагноста.

Блок диагностической деятельности школьного психолога. В данный блок входят методики, используемые в школьной психодиагностики (более 90 методик и методических приемов), объекты диагностики, характерные только для практики школьного психолога, а также комментарии к обратной связи заказчику и клиенту и к возрастным группам, с которыми работает школьный психолог.

ПРИМЕР. Комментария к возрастной группе — «Возрастные особенности тестирования».

В настоящее время существует огромный арсенал методик, позволяющий осуществлять диагностику одного и того же психологического параметра, свойства с помощью разных методических приемов: посредством опросников, объективных тестов, проективных игр и т. д. При прочих равных условиях, следует отдавать предпочтение методикам в наибольшей степени соответствующим возрастно-психологическим особенностям испытуемых. Необходимо иметь в виду, что **уровень мотивации** к выполнению задания (заинтересованность), **степень произвольности** (волевой самоконтроль, усидчивость, способность к преодолению монотонности), **уровень рефлексии** субъекта (осознание целей исследования, стремление выглядеть тем или иным образом) и даже наличие необходимых **навыков** (умение писать, читать, понимать на слух сложные фразы) непосредственно влияют на результаты обследования.

С этой точки зрения **для дошкольников** предпочтительны методики в форме практических игровых, творческих и двигательных заданий, приближенных по характеру к привычным занятиям детей: (рисуночные методики, проективные игры, клинические, моторные пробы, классификация, складывание картинок и т. д.). **Инструкция** должна быть предельно простой и понятной. Диагностика проводится главным образом в **индивидуальной форме**. Во время диагностики следует избегать отвлекающих моментов. Присутствие родителей также может служить «возмущающим» фактором, поскольку дети весьма сильно зависят от оценки, одобрения родителей. Тем не менее, в случае неуверенности и страха ребенка участие родителей, особенно на первых сеансах, возможно. Для успеха тестирования очень важно, чтобы ребенок получил удовлетворение от выполнения заданий и, независимо от результата, **одобрение и поощрение диагноста**.

Для **младших школьников** диапазон методик и процедур тестирования значительно расширяется. Помимо объективных тестов способностей, проективных личностных методик применяются **небольшие опросники (7–10 пунктов)** с выбором вариантов ответов или короткими односложными альтернативами (например, опросники учебной мотивации). В ряде случаев возможно **групповое тестирование**, использование бланковых методик, когда дети самостоятельно выполняют задание в индивидуальных брошюрах, на листочках, выслушав общую инструкцию (например, тест креативности Торренса, тесты интеллектуальных способностей МЭДИС, Замбацявичене, тесты отдельных когнитивных способностей), а также компьютерное обследование. В условиях группового тестирования необходимо следить, чтобы учащиеся не общались между собой и не оказывали влияния друг на друга. Предпочтительны-

ми остаются **непродолжительные по времени (10–20 мин.)**, **увлекательные** по форме практические задания.

В **среднем школьном возрасте** возможны все виды тестирования: индивидуальное, групповое, бланковое, компьютерное. **Продолжительность тестирования**, в том числе сложных интеллектуальных заданий может быть увеличена до 40 мин. — 1 часа. Снижается эффективность проективных рисуночных методов, воспринимаемых в этом возрасте «как слишком детские» или несерьезные, вследствие чего дети начинают выполнять их небрежно. Информация, получаемая посредством опросников в весьма сильной степени подвержена влиянию **социальной желательности, идеала-Я**. Младшие подростки в отличие от дошкольников и младших школьников весьма заинтересованы в получении «обратной связи» о результатах исследования, что значительно повышает мотивацию их участия. **Личные результаты** должны сообщаться подросткам исключительно в **индивидуальном порядке, выборочно** и в **позитивном ключе** (как описание сильных сторон личности, а также в виде и практических рекомендаций по саморазвитию тех или иных способностей) .

В **старшем школьном возрасте** значительно повышается интерес к **личностным опросникам** и проективным личностным методикам, эффективность и достоверность которых значительно возрастает вследствие стремления подростков к самоисследованию и самораскрытию. Личные результаты сообщаются учащимся, как правило, в **развернутой форме** и **исключительно в индивидуальном порядке**. Углубляется контакт подростков с психологом. Диагностика часто вызывает запрос на личностное консультирование.

Достоверность и эффективность диагностики **взрослых людей** (от 18–20 лет) в значительной степени зависит от уровня принятия цели исследования и практической заинтересованности испытуемых в решении конкретных жизненных проблем: устройство на работу, нормализация семейных, межличностных отношений и т. д. Выбор методики и формы тестирования и ничем не ограничен кроме соображений практической целесообразности».

В экспертной системе «Психология» помощь в психодиагностической работе практическому психологу оказывают различные подсистемы. В частности, *«Подсистема работы с методиками»*, *«Подсистема статистической обработки»*. Кратко опишем их особенности и возможности, которые они предоставляют практическому психологу.

«Подсистема работы с методиками» организована как автономная справочная система по имеющимся в базе знаний методикам. Каждая методика представлена списком

формальных и содержательных свойств. К числу формальных свойств отнесена такая информация о методике, как полное ее название, литературный источник информации о ней, тип метода, к которому принадлежит методика, количество вопросов или заданий, содержащихся в методике, необходимость стимульного материала, который должен быть приобретен или изготовлен диагностом, необходимость бланков или иных расходных материалов, которые должны быть подготовлены диагностом заранее, время, необходимое для проведения методики, наличие нормативов (возрастных или половозрастных, если таковые имеются в авторском описании).

Содержательные свойства — это показатели методики, фиксирующие наличие/отсутствие или уровень выраженности определенной психологической характеристики. Благодаря установленным в базе связям между показателями каждой методики и психологическими характеристиками, организованными в дерево объектов диагностики, информация о любой методике оказывается доступна пользователю при произвольной степени обобщенности вопроса. Так, опросник Басса-Дарки будет предъявляться пользователю как измерительный инструмент и для исследования эмоциональной сферы личности, и для изучения агрессивности, и для измерения уровня вербальной агрессии.

Некоторые методики снабжены комментариями экспертов. Эти комментарии содержат указания на трудности, с которыми может столкнуться неопытный пользователь при работе с данной методикой, а также описания тех возможностей методики, которые не были отмечены автором, но были выявлены в ходе ее практического использования. Отдельные показатели некоторых методик также снабжены комментариями, раскрывающими их содержание (в первую очередь, это касается новых или редко используемых методик).

К методам диагностики — в системе они выступают одним из формальных свойств методик — даны комментарии, основная задача которых — указать молодому специалисту, на что необходимо обратить внимание при принятии решения о выборе методики, относящейся к данному типа методов.

ПРИМЕР Комментария к методу. «Проективный метод»

Проективный метод используется в тех случаях, когда необходимо получить не информацию о том, как соотносятся те или иные характеристики испытуемого с результатами других членов группы или популяции в целом, а когда психолога интересует индивидуальность человека, своеобразие каждой личности.

Проективный метод основан на способности человека структурировать неопределенный стимульный ряд сообразно своему внутреннему миру. В основе метода лежит механизм апперцепции. Поэтому основу проективного метода составляет, с одной стороны, неопределенность, неструктурированность предлагаемых испытуемому задач, а с другой стороны полная свобода самовыражения, исключающая оценки «правильный или неправильный ответ». Люди, испытывающие неуверенность относительно своих интеллектуальных возможностей или считающих себя не очень хорошо осведомленными в каком-либо вопросе, в работе с проективными методиками могут почувствовать свою полную компетентность.

Способ восприятия испытуемым неопределенного стимульного материала и отражает — проецирует для психолога важнейшие стороны личности: ее мотивы, эмоционально-потребностную сферу, значимые конфликты, способы защитного поведения и т. п. Чаще всего психологический интерес представляют скрытые, неосознаваемые стороны личности испытуемого. Чем менее структурирован тест, тем больше он чувствителен к завуалированному материалу.

Интерпретация ответов строится на качественном анализе содержания, что требует специального обучения. Для психолога важно при интерпретации ответов испытуемого контролировать свой механизм проекции, чтобы не превратить часто неопределенные ответы испытуемых в стимульный материал для собственных проекций.

Проективные тесты разрабатывались в клинических условиях и большей частью используются для глубинных клинических обследований. Большая часть тестов трудоемка в проведении. Требуются навыки скорописи или же ответы испытуемого записываются на магнитофон с последующей расшифровкой , что значительно удлиняет время обработки теста.

По характеру стимульного материала проективные тесты бывают зрительные интерпретативные , вербальные и экспрессивные.

Вербальные тесты не могут применяться к испытуемым, у которых недостаточно развита речь, например, к маленьким детям, которым трудно сформулировать развернутое предложение. (Тест незаконченных предложений) или испытуемым

для которых русский язык неродной, и они не могут свободно изъясняться на нем.

Тесты интерпретации (ТАТ, САТ) также требуют вербальных навыков. Они трудоемки в проведении. Иногда практикуется самостоятельное написание испытуемым рассказа. Но при такой форме проведения происходит неминуемая потеря фиксации временных характеристик ответов испытуемых: латентного периода (времени от предъявления испытуемому тестового материала до появления первого вербального или невербального ответа), а также пауз в процессе рассказа. Временные параметры являются одним из важнейших характеристик ответов, т. к. указывают на значимость тем для испытуемого. Удлинение латентного периода рассказа может указывать как на значимость этой темы, так и важности предыдущей.

Наименее трудозатратны в применении экспрессивные методики, которые включают в себя различные формы самовыражения. Наибольшее распространение получили рисунки на заданную тему. Они применимы как к взрослым так и в большей степени к детям, т. к. не требуют вербальных навыков.

Подсистема статистической обработки организована как автономная справочная система по имеющимся статистическим методам. Основное назначение подсистемы статистической обработки — помощь психодиагносту в подборе адекватных его задаче статистических методов. Подсистема реализована в виде отдельного приложения, которое запускается путем нажатия кнопки на панели диагностической системы. Кроме того, экспертная система предоставляет возможность практическому психологу использовать «*Базу знаний*» (БЗ).

Кратко опишем возможности «Базы знаний», включенных в раздел «Психодиагностика».

База знаний «Психологическая диагностика» включает в себя следующие разделы: «Клиент», «Объект диагностики», «Свойства методик», «Показатели методики», «уровни показателей методик», «интерпретация уровня показателя методики», «Итоги планирования». Разделы БЗ содержат набор объектов, которые связаны друг с другом отношениями различных типов.

В БЗ «Психодиагностика» применяются следующие типы связей:

- A RootOf B — объект А является корнем объекта В, объект В является листом (принадлежит, находится в подчинении) объекта А;
- A LeafOf B — объект А является листом (принадлежит, находится в подчинении) объекта В, объект В является корнем объекта А;
- A PokazatelOf B — объект А является показателем объекта В, объект В является методикой объекта А;
- A MetodicsOfPokazatel B — объект А является методикой объекта В, объект В является показателем объекта А;
- A FeatureOf B — A является особенностью B, B является методикой A;
- A MethodicsOfFeature B — A является методикой B, B является особенностью A;
- A ClientOf B — A является описанием клиента для B, B является методикой A;
- A MethodicsOfClient B — A является методикой B, B является описанием клиента для A;
- A DiagObjectOf B — A является объектом диагностики для B, B является методикой для A;
- A MethodicsOfDiagObject B — A является методикой B, B является объектом диагностики для A;

Решатель для системы «Психологическая диагностика» интерпретирует эти связи следующим образом:

- связь RootOf и LeafOf интерпретируются решателем как иерархические связи, на их основании строится дерево объектов;
- связи ClientOf и MethodicsOfClient необходимы для построения батареи методик по клиентским данным, а также для ограничения числа методик, исходя из возраста клиента или формы его обследования;
- связи DiagObjectOf и MethodicsOfDiagObject необходимы для построения батареи методик по набору объектов диагностики;

• FeatureOf и MethodicsOfFeature — данная связь соединяет два объекта, один из которых является методикой, а второй — свойством этой методики, если методика попала в батарею методик, то свойства должны быть видны пользователю;

• PokazatelOf и MetodicsOfPokazatel — связь соединяет два объекта, один из которых является методикой, а второй — показателями, по которым оцениваются результаты методики, если пользователем была выбрана и проведена некоторая методика, то он должен иметь доступ к показателям этой методики.

Перед началом работы с экспертной системой «Психология» следует познакомится с общим устройством интерфейса пользователя.

Интерфейс пользователя экспертной системы «Психология» ориентирован на специалиста, имеющего навыки работы с ПЭВМ 1 год и более. WIN32-интерфейс предназначен для работы пользователей (психодиагностов) на персональном компьютере не имеющем доступа к сети Интернет.

Интерфейс функционирует на широком операционных системы, включая Windows XP и более поздние версии. Перед запуском интерфейса пользователя требуется убедиться, что на компьютере установлен Microsoft.Net framework (являющийся дополнительным компонентом, поставляемым корпорацией Microsoft для корректной работы приложений на платформе .Net).

Перед использованием необходимо убедиться, что технические параметры персонального компьютера, на котором осуществляется запуск системы, удовлетворяют требованиям, описанным в разделе 3.

Ниже приведены основные экраны интерфейса с комментариями к ним.

Работа эксперта начинается с общей формы (рис. 1).

Рабочие окна системы. Интерфейс пользователя включает в себя следующий набор окон:

• общее окно программы — отправная точка работы с системой;

• окно работы с подсистемой «Психологическая диагностика»;



Рис. 1 . Экспертная система «Психология»

- окно подсистемы «Психологическое консультирование»;
- окно подсистемы статистики;
- вспомогательные окна: поиск, настройки.

Главное меню представлено на рис. 2.

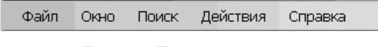


Рис. 2. Главное меню

В пункте меню «Файл» (рис. 3.) осуществляется работа с базой знаний: загрузка, выгрузка. Также здесь осуществляется вызов настроек.

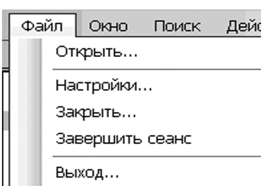


Рис. 3. Пункт меню «Файл»

Работа с окнами осуществляется через пункт меню «Окно» (рис. 4.). Чтобы восстановить закрытые пользователем окна, нужно вызвать их, используя этот пункт меню.

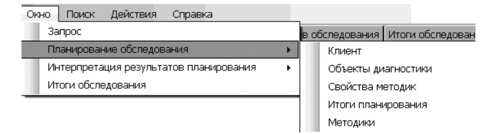


Рис. 4. Пункт меню «Окно»

В пункте меню «Поиск» находятся два подпункта. Чтобы вызвать поиск, используется пункт меню «Найти». Если найденный результат не подходит пользователю, можно воспользоваться пунктом «Найти далее», чтобы перейти к следующему найденному значению (рис. 5).

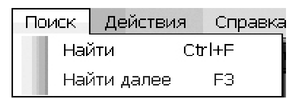


Рис. 5. Пункт меню «Поиск»

Из пункта меню «Действия» (рис. 6.) происходит вызов окна статистики и работа с объяснением полученного результата.

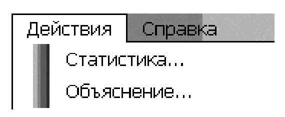


Рис. 6. «Действия»

Горячие клавиши позволяют быстрее и эффективнее работать с системой. С клавиатуры можно переключаться между разделами, вызывать всплывающее меню, запускать поиск, устанавливать значения.

Сочетания клавиш, используемые для работы с системой:

- Tab — переключение между столбцами на закладке;
- Enter — установка значения (для ее использования необходимо, чтобы столбец ответов был активен);
- Escape — выход из всплывающего меню с вариантами ответов;

- Ctrl+F — вызов поиска;
- F3 — продолжение поиска;
- F1 — вызов справки о программе.

Описание общих особенностей и возможностей экспертной системы «Психология» в отношении психодиагностической работы практического психолога позволяет нам перейти к описанию отдельных этапов этой профессиональной деятельности.

Глава 7

ПЛАНИРОВАНИЕ ОБСЛЕДОВАНИЯ

Система «Психологическая диагностика» включает в себя несколько окон. Главное окно содержит несколько закладок. Пользователь начинает работу с закладки «Клиент» (рис. 7).

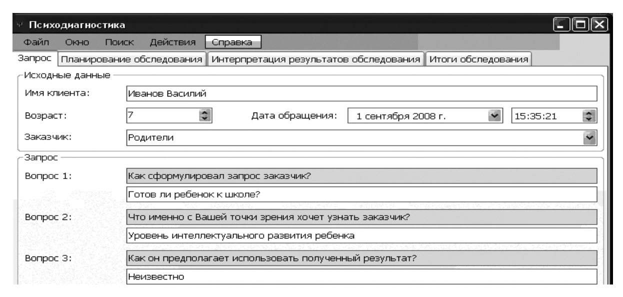


Рис. 7. Блок формулировки запроса.

После заполнения полей закладки «Клиент» следует перейти на закладку «Планирование обследования» (рис. 8).

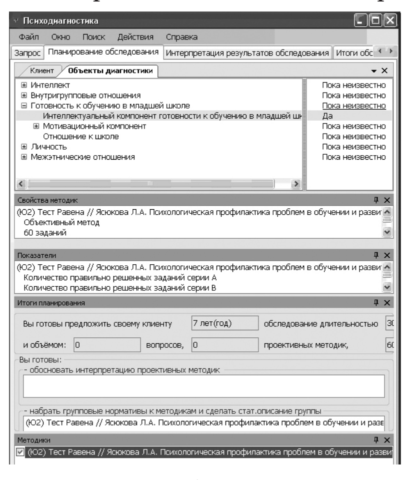


Рис. 8. Обследование

При разработке системы была использована библиотека работы с плавающими окнами. Окна-закладки системы можно перемещать в пределах окна (рис. 9).

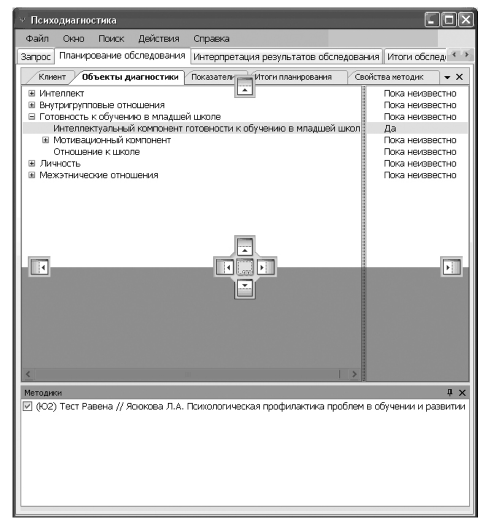


Рис. 9. Управление плавающими формами

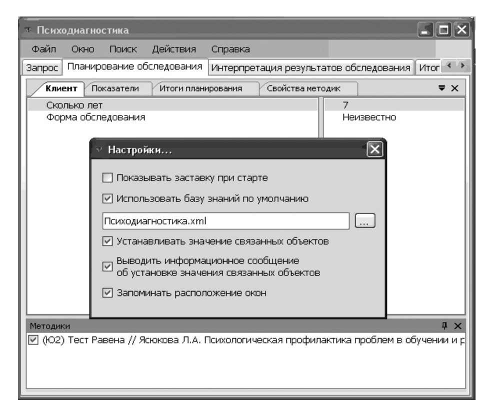


Рис. 10. «Настройки»

Помимо основной формы в состав системы входят вспомогательные формы «Настройки» (рис. 10) и «Поиск» (рис. 11).

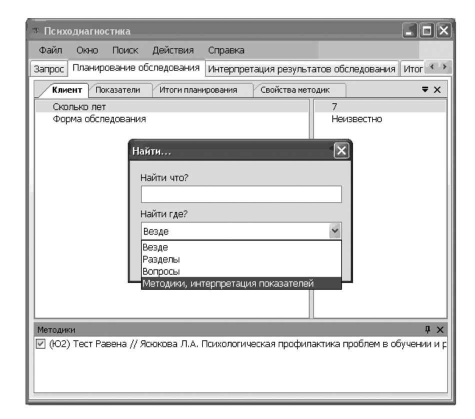

Психодиагностика
Файл Окно Поиск Действия Справка
Запрос Планирование обследования Интерпретация результатов обследования Итог
Клиент Показатели Итоги планирования Свойства методик
Сколько лет 7
Форма обследования Неизвестно
Найти...
Найти что?
Найти где?
Везде
Везде
Разделы
Вопросы
Методики, интерпретация показателей
Методики
(Ю2) Тест Равена // Яснюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и р

Рис. 11. «Поиск»

ГЛАВА 8

ИТОГИ ОБСЛЕДОВАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

Вначале пособия мы уже обсуждали вопрос о том, что этап, на котором практический психолог подводит итоги обследования и приступает к интерпретации результатов, является тем финалом, который «венчает дело». В этом смысле, приступая к этой стадии работы, специалист должен быть готов к тому, что использование диагностического инструмента требует глубокого понимания природы выявляемых характеристик, сути научных споров, как правило, сопровождающих исследование этих характеристик. Профессиональный пользователь не может не учитывать при подведении итогов и интерпретации результатов такие показатели как надежность инструмента, характер выборки, на которой получены нормативные данные, и возможность сопоставления с ними данных «своего» обследуемого.

Рассматривая перспективы развития психодиагностики, специалисты отмечают, что основной смысл предстоящего и неизбежного развития психологической диагностики состоит в том, чтобы, с одной стороны, повысить достоверность тех заключений, которые формируются на основании применяемых в психодиагностике методических средств, а с другой стороны — более глубоко понимать особенности внутреннего мира человека. Это позволит существенно повысить качество психологической помощи людям, в том числе и тем, для которых система испытаний, существующая в в современной психодиагностике, воспринимается как чуждая, фактически лишает их возможности проявить присущий им интеллектуальный потенциал.

В контексте приведенных выше рассуждений возможности экспертной системы «Психология» на этой стадии работы до-

статочно ограничены, хотя в целом они помогают, особенно начинающему, еще неопытному специалисту, быстро и точно выбирать и ориентироваться в информации, касающейся специфики данного этапа профессиональной деятельности.

Перейдем к тому, что конкретно помогает сделать экспертная система«Психология» на этой стадии работы.

Закладка «Интерпретация результатов обследования» помогает проанализировать результаты обследования после его завершения. Работа с этой частью системы начинается с того, что психолог в окне «Использованные методики» (рис. 12) выбирает те методики, которые он применил к клиенту.

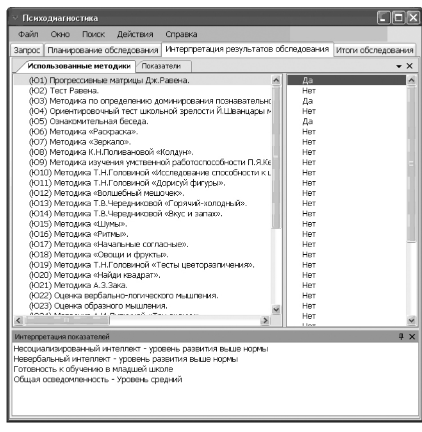


Рис. 12. Проведенная методика

Затем необходимо перейти на форму «Показатели» (рис. 13). Здесь требуется ввести данные о результате, который был получен при обследовании клиента.

В поле «Интерпретация показателей» система делает вывод об уровне развития объектов диагностики у данного клиента.

После окончания работы с программой следует перейти на закладку «Итоги обследования» (рис. 14).

Здесь будет уместно напомнить, что психологическое заключение должно соответствовать цели заказа, а также уровню подготовки заказчика к получению такого рода информации. Составляя текст заключения, не забывайте, что его содержание

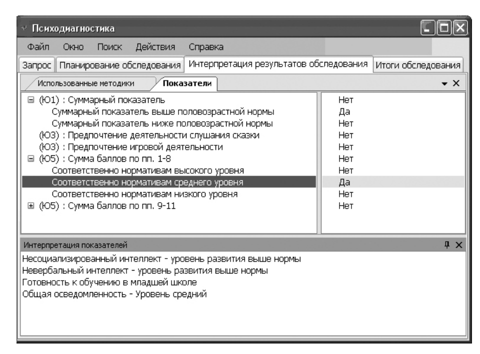


Рис. 13. Результат обследования клиента

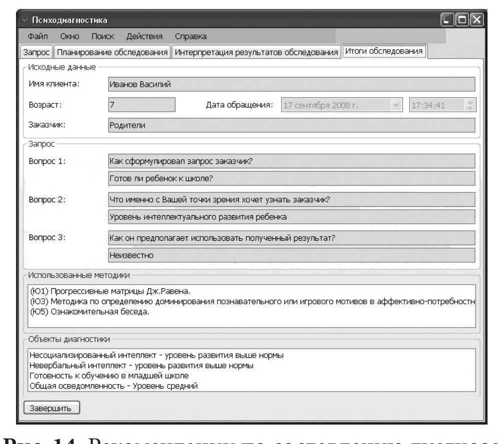


Рис. 14. Рекомендации по составлению диагноза

отражает цель проведенной психодиагностической работы и включает в себя конкретные рекомендации, опирающиеся на полученные результаты и ожидаемые заказчиком. Профессиональное психологическое заключение включает в себя краткое описание процесса психодиагностики, перечень основных методов, полученные с их помощью данные, интерпретация данных, выводы. Также рекомендуется указывать в тексте заключения наличие ситуационных переменных во время проведения исследования, таких как:

- состояние респондента;

- характер контакта испытуемого с психологом;
- нестандартные условия тестирования;
- и др.

Завершая обсуждение вопросов, связанных с особенностями и возможностями экспертной системы «Психология», мы напомним, что такая система дает, в первую очередь, экспертное заключение не столько по клиенту, сколько по процедуре работы с ним. В этом смысле — это только инструмент в руках того, кто может профессионально (а значит эффективно и качественно) решать задачи психодиагностики.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

1. Выделите место и роль блока «Психодиагностика» в комплексе аппаратно-программных средств экспертной системы «Психология»

2. Назовите цели, задачи и возможности эффективного использования экспертной системы «Психология» в психодиагностической работе психолога.

3. В чем сущность модели контента блока «Психодиагностика», каково его значение для школьного психолога и каково основное содержание его программ?

4. Опишите алгоритмы работы с разделами экспертной системы «Психология»

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

1. О программе Psychometric Expert // http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=62.

2. *Осипов Г. С.* Информационные технологии, основанные на знаниях //Новости искусственного интеллекта. 1993. № 1, с. 7–41.

3. Экспертная система «Психология» // http://psy.isa.ru/web/.

ГЛОССАРИЙ

АДАПТИВНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ — разновидность тестирования, при которой порядок предъявления заданий (или трудность заданий) зависит от ответов испытуемого на предыдущие задания. В настоящее время АТ реализуется в основном в виде различных алгоритмов компьютерного тестирования.

АНАЛИТИЧЕСКОЕ НАБЛЮДЕНИЕ — наблюдение, в основе которого лежит определенная система признаков, на основании фиксации которых объект наблюдения относится к определенной категории.

АНКЕТА — перечень вопросов, предназначенный для письменного опроса. В отличие от тест-опросников анкета, как правило, не предполагает подсчет баллов по ключам и чаще используется для социологических обследований общественного мнения, чем для психодиагностики.

АППАРАТУРНЫЕ МЕТОДИКИ — методики, в которых испытуемый взаимодействует с определенным автоматом (аппаратом). При этом регистрируется не столько содержание реакций (не содержание ответов, как при компьютерной форме тестирования), сколько скоростно-силовые параметры поведения.

АТТЕСТАЦИЯ — оценочное заключение, закрепленное в форме документа, присваивающего’ человеку определенную образовательную или профессиональную квалификацию или должность.

БАНК ЗАДАНИЙ — широкий перечень тестовых заданий, из которых черпается набор тестовых заданий, предъявляемых данному конкретному испытуемому.

БАТАРЕИ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ — группы тестов, измеряющих относительно независимые особенности индивидов, в совокупности способствующие успешному осуществлению определенной деятельности.

БЕСЕДА — метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации. При соблюдении определенных правил позволяет получить надежную информацию о событиях прошлого и настоящего, о устойчивых склонностях, мотивах тех или иных поступков, о субъективных состояниях.

БЛАНКОВОЕ (БУКЛЕТНОЕ) ТЕСТИРОВАНИЕ — проведение стандартизированного теста в форме «бумажной технологии» — с помощью тестового буклета с заданиями и бланка (ответного листа), на котором испытуемый фиксирует свои ответы на задания.

ВАЛИДНОСТЬ — обоснованность методики. В. — одна из основных психометрических характеристик психодиагностической методики. В. указывает на степень соответствия получаемой информации диагностируемому психическому свойству. В широком смысле В. включает сведения о поведении и психических явлениях, которые находятся в причинной зависимости от диагностируемого свойства (см. ОБЛАСТЬ ВАЛИДНОСТИ).

ВАЛИДНОСТЬ ДИСКРИМИНАНТНАЯ — выявление отсутствия связи диагностической методики с методиками, имеющими другое теоретическое основание.

ВАЛИДНОСТЬ КОНВЕРГЕНТНАЯ — установление степени связи диагностической методики с родственными методиками.

ВАЛИДНОСТЬ ПО ОДНОВРЕМЕННОСТИ — установление соответствия результатов диагностической методики независимому внешнему критерию, отражающему состояние диагностируемой особенности в момент проведения исследования.

ВАЛИДНОСТЬ ПО СОДЕРЖАНИЮ — степень соответствия содержания заданий диагностической методики измеряемой области психических свойств.

ВАЛИДНОСТЬ ПРЕДСКАЗЫВАЮЩАЯ — установление соответствия результатов диагностической методики независимому критерию, отражающему состояние диагностируемой особенности некоторое время спустя после испытания.

ВАЛИДНОСТЬ РЕТРОСПЕКТИВНАЯ — установление соответствия результатов диагностической методики независи-

мому внешнему критерию, отражающему события или состояние качества в прошлом.

ВКЛЮЧЕННОЕ НАБЛЮДЕНИЕ — наблюдение, при котором наблюдатель находится в реальных деловых или неформальных отношениях с людьми, за которыми он наблюдает и которых он оценивает.

ВОЗРАСТНЫЕ НОРМЫ — частные варианты психодиагностических норм, собранные для детей разного возраста.

ВЫБОРКА СТАНДАРТИЗАЦИИ — множество испытуемых, на котором собираются диагностические нормы и проводится стандартизация диагностической шкалы; группа людей, на которой осуществляется стандартизация методики.

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ФАКТОР «G» — фактор, дающий вклад в результаты всех интеллектуальных субтестов, т- е. присутствующий во всех частных и относительно общих способностях. Согласно различным концепциям, фактор «G» трактуется как уровень «обучаемости», «умственный темп» и т. п.

ГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ — методики, направленные на диагностику психических свойств индивидов на основе их рисунков, созданных на основании образов памяти и воображения.

ГРАФИЧЕСКОЕ ШКАЛИРОВАНИЕ — процедура субъективного оценивания (шкалирования), согласно которой индивид выносит свои суждения, делая отметки на сплошной графической (вертикальной или горизонтальной) шкале.

ДВИГАТЕЛЬНЫЙ ТЕСТ — методика диагностики уровня развития психомоторной координации. От испытуемого требуется производить различные физические движения и манипулировать объектами.

ДИАГНОЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ — результат диагностического обследования, психологическое заключение, направленное на описание и интерпретацию выявленных индивидуально-психологических особенностей человека и предназначенное для практического применения в целях консультирования, прогноза определенных достижений или поведения, организации коррекционной или развивающей работы, разработки рекомендаций и других видов использования, определяемых задачей психодиагностического обследования.

ДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ — диагностика, направленная на выявление стихийно складывающихся неформальных отношений в группе постоянно общающихся друг с другом людей.

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ — это широкий класс объектов диагностики (в психодиагностике — класс людей), которым выносится единый диагноз — диагностическое заключение. В медицине — это заключение о наличии определенного заболевания. В психодиагностике — это заключение об уровне умственного развития, личностной зрелости, психологической адаптированности и т. п.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ — это определенные внешне выраженные признаки объекта диагностики, которые оказываются информативными для отнесения объекта к определенной диагностической категории.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ — это не наблюдаемые непосредственно, глубинные обобщенные признаки, по которым различаются между собой диагностические категории.

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ — конкретная программа действий с определенным объектом, направленная на регистрацию или оценку диагностических признаков и постановку диагноза данному объекту. «Обследование» следует отличать от «исследования»: последнее направлено на получение обобщенного знания (проверку теоретических гипотез), тогда как обследование — на получение конкретных знаний о конкретном объекте.

ДИАГНОСТОГРАММА — схема соответствия диагностических факторов и диагностических категорий, включающая в ряде случаев ссылку на методические приемы получения информации о факторах, а в наиболее формализованных случаях — развернутый алгоритм диагностического поиска, совмещенный с моделью принятия решения о методах психологического и непсихологического (административного, педагогического) вмешательства. В одном из простейших случаев функцию диагностограммы выполняет в психологии психодиагностический профиль (см. ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ).

ДИСКРИМИНАТИВНОСТЬ — дифференцирующая, различающая способность теста в целом или отдельного тестового

задания. Если все испытуемые дают на тестовое задание один и тот же ответ, то это означает, что данное задание не обладает дискриминативностью.

ДИСТРАКТОР — это ложная, отвлекающая альтернатива среди перечня возможных ответов на вопрос тестового задания.

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ — наука об индивидуальных психологических различиях.

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОМЕТРИЯ — технолого-методическая дисциплина, касающаяся измерений индивидуальных различий между людьми по способностям, когнитивным функциям, мотивам, эмоциональным особенностям и пр. Обосновывает требования, которым должны удовлетворять психодиагностические методики, процедуру их разработки и применения.

ДОСТОВЕРНОСТЬ ТЕСТА — психометрическое свойство теста, обеспечивающее защиту его результатов от сознательных фальсификаций (лжи, неискренности испытуемого) или непреднамеренных мотивационных искажений.

ИГРОВЫЕ ТЕСТОВЫЕ ПРОГРАММЫ — компьютерные программы, предназначенные для измерений определенных психических свойств, знаний или навыков, в которых реализован игровой принцип взаимодействия компьютера с испытуемым.

ИДИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ — направленность диагностического обследования на описание и объяснения личности как сложного целого с учетом ее индивидуального своеобразия, уникальности.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ОШИБКА — ошибка диагностики, приводящая к снижению валидности диагностической информации вследствие особого взаимодействия инструмента измерения (диагностической методики) с объектом измерения (испытуемым). Источники ИО — неправильное понимание инструкции, особые мотивационные искажения, наличие предыдущего опыта выполнения данной или сходной методики и т. п. ИО можно сократить только путем параллельного применения различных методических приемов с целью независимой проверки правильности полученных результатов.

ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ЭКСПЕРТНЫЙ РЕЙТИНГ — обобщенная оценка индивида, построенная с помощью суммирования оценок, полученных от нескольких независимых экспертов по совокупности нескольких критериев, имеющих в общем случае разную значимость (вес) в суммарной оценке.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТЕСТЫ (см. ТЕСТЫ ИНТЕЛЛЕКТА).

ИНТЕЛЛЕКТ ТЕСТОВЫЙ (ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ) — характеристика индивида, проявляющаяся в успешности выполнения теста (тестов) интеллекта; определяется величиной IQ.

ИНТЕРВЬЮ — метод получения информации от человека в ходе живого диалога (очной беседы), согласно которому специально подготовленный исполнитель (интервьюер) задает вопросы, руководствуясь определенной целью и определенной коммуникативной тактикой (последовательность, форма постановки вопросов и т. п.).

ИНТРОСПЕКЦИЯ — метод исследования и познания человеком своих мыслей, образов, чувств, переживаний и других актов собственной активности.

ИПСАТИВНЫЕ НОРМЫ — такой выбор базы сравнения для оценки индивидуальных баллов, при котором индивидуальные баллы сравниваются с показателями того же индивида по другим шкалам или по тем же шкалам в прежних сеансах тестирования.

КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ — неформализованный и нестандартизированный метод анализа, в ходе которого исполнитель каждый раз вырабатывает специфическую логику сопоставления различных диагностических данных (признаков, симптомов) и не ограничивает себя заданным набором диагностических категорий. Применение качественного анализа неизбежно в тех случаях, когда состав признаков, существенных для диагностического вывода, непредсказуемо меняется от случая к случаю (от объекта к объекту). КА сближается с методом построения так называемых «теорий одного случая». КА требует самой высокой квалификации от исполнителя, в частности умения обосновывать и документировать свои приемы и выводы. Без этого КА лишается признаков научности. Иногда под КА ошибочно подразумевается использование

фиксированного набора бинарных диагностических факторов-категорий (имеющих лишь две логические градации выраженности — «есть/нет») и их логических комбинаций.

КЛИНИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ — нестандартизованные методы психодиагностики, требующие применения экспертного опыта и интуиции. Близкие термины — экспертные методы, диалоговые методы.

КЛЮЧ К ТЕСТУ — набор весовых коэффициентов для различных ответов на тестовые задания, позволяющий подсчитать (путем взвешенного суммирования) сырой тестовый балл испытуемого по шкале измеряемого психического свойства.

КОДИФИКАЦИЯ ПРИЗНАКОВ — этап организации процедуры стандартизованного наблюдения, который состоит в присвоении наблюдаемым признакам определенных стандартизованных обозначений (кодов, номеров), с помощью которых эти признаки фиксируются в протоколе наблюдения.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ МЕТОДИКИ — методики, которые предполагают сбор диагностических результатов в режиме диалога человека с компьютером.

КОМПЬЮТЕРНОЕ СКАНИРОВАНИЕ ДАННЫХ — автоматическое считывание информации с бланков в память компьютера с помощью специального устройства оптического ввода — сканера.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕСТЫ — тесты, которые предполагают сбор тестовой информации в режиме диалога испытуемого с компьютером. Тесты, предполагающие компьютерную обработку информации, собранной на бланках, не являются компьютерными.

КОНВЕРСИОННАЯ ТАБЛИЦА — это таблица перевода сырых баллов в стандартные баллы. В ней приводится полный перечень соответствий между интервалами сырой шкалы и интервалами стандартной шкалы.

КОНКУРЕНТНАЯ ВАЛИДНОСТЬ — способность более краткого и дешевого теста давать диагностическую информацию, не менее надежную и валидную, чем другой известный, но более продолжительный тест.

КОНСТРУКТ ЛИЧНЫЙ — субъективные (личные) шкалы человека, биполярный различающий признак, которым инди-

вид активно пользуется для оценки объектов, для построения образа окружающего мира.

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ — анализ содержания текстового документа или множества документов (в частности, протоколов проективных методик) путем подсчета частоты появления определенных элементов или кодифицированных признаков. Принципы КА могут быть распространены на анализ материалов наблюдения и материалов графических проективных методик.

КОНТРОЛЬНЫЙ СПИСОК ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ — перечень гипотетических характеристик объекта оценки, выраженных в форме прилагательных, в частности, прилагательных, обозначающих личностные качества человека. Респондент отмечает среди прилагательных те, которые относятся к объекту оценки. Вариант методики, близкий к КСП, — методика шкалирования с использованием т.н. «униполярных шкал», в которых в отличие от семантического дифференциала обозначен только один полюс из двух.

КОНФИДЕНЦИАЛЬНОСТЬ — обязательство неразглашения информации, полученной от испытуемого (в общем случае, от делового партнера, от участника переговоров, собеседника), или в общем случае ограничение ее распространения кругом лицом, о котором испытуемый был заранее извещен.

КОРРЕКЦИОННОСТЬ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ — возможность методики указать перспективы и основные пути коррекции умственного развития индивида, обследованного с ее помощью.

КОРРЕЛЯЦИИ КОЭФФИЦИЕНТ — статистический показатель степени и направленности взаимосвязи между двумя случайными величинами. В частном случае это может быть связь между результатами первого и повторного тестирования (см. Ретестовая надежность), между тестовым и критериальным показателем (см. ВАЛИДНОСТЬ, КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ) и т. п. Отрицательная корреляция указывает на обратную зависимость — рост значения одного показателя сопровождается падением значения другого.

КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ — статистическое научное исследование, в ходе которого устанавливаются связи

(статистические корреляции) между параметрами, которые экспериментатор может только регистрировать (измерять), но не может контролировать.

КОЭФФИЦИЕНТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОСТИ (КИ или IQ) — количественный показатель, указывающий на общий уровень развития мышления индивида по сравнению с выборкой, на которой проходила стандартизация интеллектуального теста. Среднее значение КИ обычно принимается за 100 очков, стандартное отклонение (сигма) на шкале IQ равно 16 (в некоторых тестах — 15).

КРЕАТИВНОСТЬ — изобретательность мышления.

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ — такое реальное социальное (производственное, учебное и пр.) поведение, которое дает бинарный критериальный показатель для проверки валидности теста. Примеры критериального поведения — правонарушение, обращение к врачу, совершение научного открытия или изобретения и т. п. Синоним — критериальное событие. При проверке валидности между баллом теста и фактом критериального поведения рассчитывается точечно-бисериальный или четырехклеточный коэффициент корреляции.

КРИТЕРИАЛЬНЫЕ НОРМЫ — диагностические нормы, в которых задано соответствие между тестовыми баллами по шкале измеряемого свойства и уровнем критериального показателя. В случае критериального поведения КН указывают на вероятность появления критериального поведения при данном значении тестового балла.

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ — количественный (или градуальный) показатель той деятельности, ради прогноза которой создается тест. Это, например, производительность труда, успеваемость, уровень физического здоровья и т. п. Такой показа- . тель выделяемся при организации исследования по проверке социально-прагматической валидности теста. Между ним и баллом по тесту рассчитывается статистическая корреляция.

КРИТЕРИЙ ВАЛИДНОСТИ — источник информации об измеряемом психическом свойстве. В частном случае это критериальный показатель. В более общем случае это балл по другому тесту (при научной валидизации теста) или оценки

экспертов и другие источники информации для проверки валидности.

ЛИНЕЙНАЯ СТАНДАРТИЗАЦИЯ — перевод исходных («сырых») баллов по тесту в стандартную шкалу путем применения формулы линейного преобразования — путем вычитания среднего по выборке и деления на стандартное отклонение.

ЛИЦЕНЗИЯ — разрешение на определенную деятельность, которое выдается организацией, обладающей компетенцией для оценки соответствия этой деятельности определенным профессиональным нормативам.

ЛИЧНОСТНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА — диагностика, направленная на получение информации о темпераменте, характере, когнитивном стиле, мотивах, интересах и других психических свойствах, определяющих общую направленность и стиль деятельности человека. Диагностика знаний, способностей и достижений традиционно не относится к сфере ЛД.

ЛИЧНОСТНЫЙ КОНСТРУКТ — индивидуальный обобщенный различающий признак, которым индивид активно пользуется для различения каких-то объектов и обозначения внутреннего обоснования своего способа взаимодействия с этими объектами. Вербальные ЛК образуют систему слов-представлений (см. @@@).

ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ — исследование, предполагающее последовательную многократную регистрацию (тестирования) определенных показателей через определенные промежутки времени с целью определения динамики изменения и взаимовлияния данных показателей.

МАГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА — антинаучная система диагностики, постулирующая принципиальную непознаваемость и необъяснимость (иррациональность) связи между диагностическими признаками и диагностическими категориями и возможность выведения диагностических заключений только «посвященными» лицами, получившими доступ к иррациональному знанию.

МАЛОФОРМАЛИЗОВАННЫЕ МЕТОДИКИ — методики, не имеющие строго определенных правил использования. Они в большей степени основаны на профессиональном опыте, психологической интуиции самого психодиагноста.

МАТЕРИАЛ НАБЛЮДЕНИЯ — зафиксированные в форме фотоснимков, звуко- и кинозаписи определенные факты (поступки, события) в поведении наблюдаемого объекта.

МЕТОД — широкий класс методик, обладающих родством основного технологического приема или родством теоретической системы представлений, на которой базируется валидность данного класса методик. Класс методик, объединенных родством технологического приема, также называется «техникой».

МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ — преднамеренное и целенаправленной восприятие, обусловленное задачей исследования.

МЕТОДИКА — конкретная, частная процедура, или система действий, предназначенная для получения информации о конкретном психическом свойстве (предмет обследования) у конкретного контингента испытуемых (объект обследования) в определенном классе ситуаций (условия обследования) для решения определенных задач (цель обследования).

МЕТОД НЕЗАВИСИМЫХ СУДЕЙ — метод экспертной оценки, предполагающий вынесение суждений (оценок) несколькими экспертами, каждый из которых не имеет ни знаний об оценках других экспертов, ни возможности повлиять на их оценки.

МОТИВАЦИОННЫЕ ИСКАЖЕНИЯ — искажение результатов тестирования в результате особой мотивации, возникающей у испытуемого под влиянием самой ситуации тестирования.

НАДЕЖНОСТЬ — точность психодиагностических измерений, а также стабильность и устойчивость их результатов по отношению к действию различных посторонних факторов.

НАДЕЖНОСТЬ-ВАЛИДНОСТЬ ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК — интегральный показатель, получаемый путем расчета степени согласованности (скоррелированности) экспертных оценок. В этом показателе одновременно учитывается и стабильность оценок (надежность), и степень их соответствия оцениваемому показателю (валидность).

НАДЕЖНОСТЬ ТЕСТА — стабильность результатов тестовых испытаний, устойчивость теста по отношению к разнообразным источникам помех (шумовых, случайных факторов обследования). Синоним — точность теста.

НАУЧНОЕ НАБЛЮДЕНИЕ — наблюдение, осуществляемое на основе продуманного плана, тщательной предварительной подготовки. Характеризуется постановкой проблемы, выбором ситуаций для наблюдения, определением психологических качеств или особенностей поведения, которые должны стать объектом наблюдения, разработанной системой фиксации и записи результатов.

НОМОТЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ — направленность психодиагностического обследования на оценку личности с помощью стандартного набора черт с целью определения ее сходства с другими людьми, для того чтобы выявить, как в психике отдельного человека проявляются общие закономерности.

НОРМАЛЬНОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ — частичное распределение значений интегративного тестового показателя, которое возникает в результате воздействия на этот показатель со стороны множества факторов — случайных и разнонаправленных. Математик Карл Гаусс предложил функцию, описывающую НР. Графическая кривая НР имеет характерную колоколообразную форму.

НОРМАТИВНОЕ РЕШЕНИЕ — решение, которое принимается по результатам психодиагностики и состоит в приеме кандидата в учебную группу или на работу в определенной профессиональной роли в том случае, когда его результаты по тесту соответствуют определенным нормативным требованиям.

ОБЛАСТЬ ВАЛИДНОСТИ — множество ситуаций, в которых проявляется диагностируемое психическое свойство. Более глобальные (универсальные) свойства имеют более широкую область валидности.

ОБОЛОЧКА БАЗ ДАННЫХ — инструментальная программная система для компьютера, которая позволяет создавать разнообразные, базы данных с различными признаками (информационными полями) для объектов разного типа (учащиеся, учителя, книги, учебное оборудование и т. п.).

ОБОЛОЧКА ТЕСТОВОГО ДИАЛОГА — инструментальная программная система для компьютера, которая позволяет непрофессиональному пользователю (не владеющему программированием) создавать компьютерные тесты.

ОБУЧАЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ — эксперимент, в ходе которого определенные психические свойства (понятия, умственные навыки и умения) формируются с заданными свойствами в результате активного, целенаправленного и методичного воздействия на учащегося. В коррекционно-диагностической практике некоторые приемы обучающего эксперимента могут быть использованы для выявления так называемой «зоны ближайшего развития» и прощупывания возможностей для оперативной коррекции дефекта развития.

ОДАРЕННОСТЬ — 1) общая одаренность — общая психогенетическая (наследственная) предпосылка развития разнообразных частных и общих способностей, 2) частная одаренность — психогенетическая предпосылка для развития определенной частной и специальной способности.

ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ — знания, позволяющие их носителю определенным образом действовать — оперировать с объектами, применяя при этом определенные умения. Наиболее иллюстративный пример операционального знания — знание, изложенное в форме алгоритма.

ОПИСАТЕЛЬНО-СИМПТОМАТИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА — диагностика, которая регистрирует относительно поверхностные психические свойства, оказывающиеся в причинно-следственной цепочке развития в роли следствий. Их регистрация позволяет делать прогноз с некоторой вероятностной точностью, но не позволяет понять и скорректировать истинных причин развития, что особенно важно в случае появления нарушений развития, отклонений в поведении или личностно-эмоциональной дезадаптации

ОПРОСНИК — более или менее стандартизованная процедура получения информации, заключающаяся в предъявлении испытуемому вопросов в письменном виде и основанная на определенном способе интерпретации его ответов. В случае более формализованных тест-опросников вопросы даются с закрытым веером ответов (вопросы с множественным выбором), и каждый из ответов связывается с определенным вкладом в тестовый балл, что фиксируется в ключе к тесту. В тест-опросниках вопросы, как правило, формулируются в косвенной форме или в форме утверждений, описывающих определенное

поведение. Опросники, в которых вопросы обращены к знанию испытуемого о себе в наиболее прямой форме, принято называть анкетами. Принято считать, что анкеты — социологическая методика, а тест-опросники — психологическая.

ОПТАНТ — субъект профессионального выбора, клиент профессиональной консультации.

ОПТИМАЛЬНАЯ ТРУДНОСТЬ — трудность тестовых заданий, при которой правильный ответ дает примерно половина из той популяции испытуемых, на которой должен быть использован тест.

ОТВЕТЫ-ДИСТРАКТОРЫ — см. ДИСТРАКТОР.

ОШИБКА ДИАГНОСТА — разновидность артефакта, обусловленная недостаточной опытностью или предубежденностью исполнителя методики. Неопытный диагност вольно или невольно может подсказывать правильный ответ на тестовое задание. Или, будучи включенным наблюдателем, диагност оказывается предвзятым в своих оценках и интерпретациях. Или, будучи не лишенным собственных внутренних комплексов и проблем, диагност допускает искаженную интерпретацию результатов проективной методики, т. н. «вторичную проекцию» на проективный материал. Устранить ОД можно только путем привлечения нескольких опытных и независимых диагностов — независимых как друг от друга, так и от испытуемых и заказчиков психодиагностической информации.

ОШИБКА ИЗМЕРЕНИЯ — мера ожидаемого отклонения измеренного значения тестового показателя от истинного значения показателя, возникающего благодаря наличию различных помех, обусловливающих снижение точности или надежности измерения. См. также «стандартная ошибка измерения».

ОШИБКА МЕТОДИКИ — см. ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ОШИБКА.

ПАРАНАУЧНАЯ ДИАГНОСТИКА — диагностика, основанная на умозрительных, псевдонаучных концепциях, в которых связь между диагностическими признаками и диагностическими категориями постулируется, но не доказывается.

ПАРНЫЕ СРАВНЕНИЯ — методический прием, согласно которому испытуемый сравнивает все пары объектов из заданного списка по какому-либо заданному критерию, указывая

каждый раз более предпочитаемый объект (по данному критерию).

ПАРЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ — психические свойства, обусловливающие зависимость общей интеллектуальной эффективности от уровня развития отдельных психических функций, связанных с определенными органами чувств и мозговыми структурами (цветовым, фигуративным или пространственным зрением, музыкальным или фонематическим слухом, памятью на лица и т. п.).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ — тесты, цель которых — не измерение психических свойств, а измерение уровня усвоения определенных знаний, умений и навыков, предусмотренных учебной программой. В области психодиагностического обследования системы представлений граница между психологическими тестами и ПТ размыта.

ПИЛОТИРОВАНИЕ ТРУДНОСТИ ЗАДАНИЙ — определение процента испытуемых, способных дать правильный ответ на задания, в ходе предварительных (пилотажных) экспериментов. По результатам пилотирования набор заданий корректируется с целью достижения «оптимальной трудности».

ПОИСКОВОЕ НАБЛЮДЕНИЕ — наблюдение, задача которого — выявить единицы в материале наблюдения, расчленить его на элементы, признаки и категории, необходимые для последующего стандартизированного наблюдения.

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ВАЛИДИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ — проверка методики с точки зрения ее практической эффективности, значимости, полезности, доказательство, что измеряемое свойство проявляется в определенных жизненных ситуациях, в определенных видах деятельности.

ПРИНЦИП КОМПЛЕКСНОЙ ДИАГНОСТИКИ — принцип сочетания различных методических приемов при диагностике одного и того же психического свойства, а также сочетаний методик, направленных на родственные психические свойства, для повышения валидности диагностического заключения. Если диагностический вывод базируется только на одной методике, то не исключено, что вся выявленная психологическая специфика .испытуемого обусловлена инструментальной ошибкой и является артефактом.

ПРИЧИННАЯ ДИАГНОСТИКА — диагностика, которая регистрирует относительно более глубокие психические свойства или события, оказывающиеся в причинно-следственной цепочке в роли причин. Их регистрация позволяет понять, можно ли вообще произвести коррекцию хода развития и как конкретно можно скорректировать это развитие, что особенно важно в случае появления нарушений развития, отклонений в поведении или в случае личностно-эмоциональной дезадаптации.

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ ВАЛИДНОСТЬ — важнейший вид валидности (обоснованности) диагностической методики, который подтверждает ее пригодность для выдвижения прогноза. ПВ доказывается в ходе особого эксперимента: тестирование психического свойства предшествует будущему критериальному поведению (событию), на прогноз которого и должен быть направлен тест.

ПРОЕКТИВНАЯ ТЕХНИКА — группа методик, предназначенных для диагностики личности. Для них характерен глобальный подход к оценке личности, а не выявление отдельных ее черт. Наиболее существенным признаком является использование в них неопределенных стимулов, которые испытуемый должен сам дополнять, интерпретировать, развивать и т. д. При этом происходит проекция (перенос) психических свойств испытуемого на материал задания, что позволяет выявить его скрытые личностные особенности.

ПРОЕКТИВНО-ДИАГНОСТЙЧЕСКАЯ ИГРА — игра, допускающая такую свободу в поведении ее участников, которая создает возможность для выявления их психических свойств. Как правило, это мультистратегическая игра, то есть игра, в которой игровая цель достигается с помощью множества возможных стратегий.

ПРОЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ — методики, основанные на феномене проекции (см.). Неоднозначное задание порождает активность испытуемого, результат которой (текст, рисунок и т. п.), позволяет сделать вывод о скрытых психических свойствах этого испытуемого. При этом происходит проекция (приписывание, перенос) психических свойств испытуемого на материал задания (фотоизображение, рисунок, двусмысленный

или незавершенный текст, неоднозначную инструкцию, ситуацию, проективную роль и т. п.).

ПРОЕКЦИЯ — особый феномен психической жизни, который выражается в приписывании внешним объектам (в частности, другим людям) особых свойств, находящихся в определенной взаимосвязи с психическими свойствами, присущими самому индивиду.

ПРОТОКОЛ НАБЛЮДЕНИЯ — определенный документ, в котором наблюдатель регистрирует первичные данные наблюдения — идентификаторы событий и моментов времени, коды признаков и элементов наблюдения и т. п. Формализованные протоколы стандартизированного наблюдения могут быть обработаны с помощью количественных методов (подсчет числа встречаемости кодифицированных признаков, в частности, см. КОНТЕНТ-АНАЛИЗ).

ПРОТОКОЛЬНЫЙ ФАКТ — факт, который становится непреложным достоянием определенного документа — протокола наблюдения или протокола тестирования. ПФ можно поразному интерпретировать, но нельзя отрицать его наличие. В случае наблюдения ПФ означает, что определенный наблюдатель усмотрел у определенного объекта в определенный момент времени определенный признак или признаки. При проведении тестов ПФ фиксируется в форме выбора испытуемым в определенном сеансе тестирования определенного ответа на определенное задание теста. Согласно современной философии науки (или философии позитивизма) все естественные науки строятся на основе точно и однозначно зафиксированных протокольных фактов. Уровень научной культуры психодиагноста находится в прямой зависимости от его умения отделять ПФ от своих собственных интерпретаций и оценок. В противном случае неизбежны так называемые «ошибки диагноста».

ПРОФЕССИОГРАФИЯ — «род знаний о профессионально важных качествах, знаниях, умениях, навыках и алгоритмах деятельности определенных профессионалов; составление профессиограммы, т. е. выделение совокупности психологических и психофизиологических характеристик, требующихся для успешного овладения профессией и работы в ней на основе психологического изучения профессий.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТАЙНА — информация, которая должна быть известна только узкому кругу специалистов, в противном случае определенные профессиональные методы, в частности психодиагностические методики, утрачивают свою силу и эффективность.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ — нормативные требования к профессиональным исполнителям, методической литературе, методическому оборудованию, порядку осуществления определенных профессиональных действий и т. п. Соблюдение ПС имеет важнейшее значение для осуществления объективной и эффективной психодиагностики, а также сохранения физического и психического здоровья испытуемых (см. ПСИХОПРОФИЛАКТИКА В ПСИХОДАГНОСТИКЕ).

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТЕСТЫ — специализированные тесты, предназначенные для проведения на определенной группе профессионалов или кандидатов в профессионалы, в ходе которых измеряется уровень сформированности знаний, навыков и умений, специальных длл данной профессии. При применении тестов на профессионально важные качества грань между психологическими тестами и профессиональными тестами оказывается размытой.

ПРОФКОНСУЛЬТАЦИОННАЯ ДИАГНОСТИКА — диагностика с целью получения информации о психических свойствах и другой профессионально важной информации о клиенте, профессиональной консультации.

ПРОЦЕНТИЛЬ — процент испытуемых из выборки стандартизации, который получили равный или более низкий балл, чем балл данного испытуемого.

ПСИХОДИАГНОСТИКА — это область психологической науки и одновременно важнейшая форма психологической практики, которая связана с разработкой и использованием разнообразных методов распознавания индивидуальных психологических особенностей человека. От других видов диагностики (технической, медицинской, педагогической, профессиональной) П отличается по объекту, предмету и используемым методам.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ — простейшая разновидность диагностограммы в психологии. Это графичес-

кое представление результатов многофакторного теста или батареи тестов в виде ломаной кривой, подъемы и спады которой указывают на уровень выраженности у данного испытуемого определенного психического свойства (фактора).

ПСИХОЛОГИКА ИСПЫТУЕМОГО — совокупность представлений, правил оперирования ими и стратегий поведения, которые конкретный испытуемый склонен проявлять в психологическом эксперименте, в частности в ходе психодиагностического обследования.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ — комплекс психических качеств, необходимых ребенку для успешного начала обучения в школе.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСТАНЦИЯ — степень эмоционально-ценностной близости и взаимной заинтересованности, которую переживают участники общения. Этап установления контакта во всяком психологическом эксперименте, и особенно в диалоговых психодиагностических методиках, предусматривает определенное сокращение ПД между исследователем и испытуемым. Но, в отличие от консультирования, психодиагност должен поддерживать не столь близкую ПД, так как чрезмерное сокращение ПД повышает вероятность артефактов.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ — уровень умственного и личностного развития человека (ребенка), выраженный в виде ссылки на тот возраст, представители которого в среднем показывают данный уровень.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИАГНОЗ — результат психодиагностического обследования, выраженный в простейшем случае в форме отнесения испытуемого к определенной психодиагностической категории. В общем случае ПД носит комплексный и системный характер и содержит описание структуры выявленных психических свойств (в виде профиля, в частности), возможное причинное объяснение текущего психического состояния индивида, а также прогноз его будущего поведения или возможных событий в его жизни.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕСТ — краткая психодиагностическая методика, предполагающая стандартизированную процедуру проведения, количественную формализованную процедуру обработки результатов и подсчета тестовых показателей,

готовый перечень рекомендаций по интерпретации полученных показателей. В типичном случае тест состоит из набора отдельных заданий (пунктов) с закрытым перечнем вариантов ответа, предложенных испытуемому для выбора, инструкции по проведению, ключей, норм и инструкции по интерпретации.

ПСИХОМЕТРИКА — технологическая научная дисциплина, содержащая научное обоснование и описание определенных методов измерения психических свойств, в частности методов конструирования психологических тестов. Психометрика — частный случай тестологии.

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ — профессионально-этическое требование ко всей информации, которую психодиагност предъявляет испытуемому в процессе и по результатам обследования: психодиагност обязан учитывать индивидуальность испытуемого и преподносить любую информацию в таком свете, чтобы способствовать улучшению (или по крайней мере избегать ухудшения) его психологического самочувствия, социальной адаптированности и гармонизации личности. Иногда эти требования называются на практике психогигиеническими требованиями.

ПСИХОСЕМАНТИКА — область исследований психологии, изучающая строение, функционирование и развитие индивидуальной системы значений человека, которая опосредует процессы восприятия, памяти, мышления и пр.

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ — особая группа методов, направленных на изучение индивидуального сознания личности посредством анализа индивидуальных систем значений, функционирующих в обыденном сознании, через призму которых происходит восприятие субъектом себя и окружающих людей.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ — особый класс психодиагностических методов, выявляющих природные особенности человека, обусловленные основными свойствами его нервной системы. Индивидуальные различия, обусловленные свойствами нервной системы, не предопределяют содержания психического. Они находят свое проявление в формально-динамических особенностях психики и поведения человека

(в быстроте, темпе, выносливости, работоспособности, помехоустойчивости и др.).

ПУНКТЫ ТЕСТА — отдельные задания (вопросы, статьи, части теста), из которых состоит тест.

РАНЖИРОВАНИЕ — методический прием, при котором испытуемый выстраивает все объекты в ряд — в порядке возрастания (или убывания) заданного критерия.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕСТОВЫХ БАЛЛОВ — функциональная зависимость частоты встречаемости от величины тестового балла. Описывается в табличной или графической (гистограмма или кумулята) форме. Показатель частоты буквально указывает на количество испытуемых в выборке стандартизации, которые получили тестовый балл данной величины.

РЕПЕРТУАРНЫЕ РЕШЕТКИ — особый класс методик для изучения системы индивидуальных представлений. При этом испытуемый в явном или неявном виде заполняет своими субъективными оценками матрицу (решетку), по столбцам которой варьируют различные объекты (элементы, понятия, заданные с помощью обобщенной «репертуарной» инструкции), а по строкам — различные признаки (шкалы, личностные конструкты). С помощью многомерного анализа решеток (в частности, с помощью факторного анализа) строятся модели индивидуальных представлений в виде «семантических пространств».

РЕПРЕЗЕНТАТИВНАЯ ВЫБОРКА — выборка испытуемых, вероятностные свойства которой должны совпадать или быть близкими к свойствам генеральной совокупности.

РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТЬ — представленность свойств более широкого множества объектов в свойствах подмножества. В психодиагностике говорят о «репрезентативности тестовых норм» или о «тематической репрезентативности» тестовых заданий по отношению к «области валидности» теста.

РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТЬ ТЕСТОВЫХ НОРМ — соответствие граничных точек на распределении тестовых баллов, полученных на выборке стандартизации (см.), аналогичным граничным точкам, которые могли бы быть получены на популяции проведения — на множестве испытуемых, для которых предназначен тест. Обычно при получении кривой нормального распределения делается вывод о том, что тестовые нормы

обладают репрезентативностью. Однако нормальность не является необходимым условием репрезентативности. РТН может достигаться и в отсутствие нормального распределения.

РЕСТАНДАРТИЗАЦИЯ — экспериментально-статистическое исследование, направленное на пересмотр тестовых норм, а в некоторых случаях и других компонентов теста (набора заданий, ключей).

РЕТЕСТОВАЯ НАДЕЖНОСТЬ — надежность теста, которая устанавливается путем проведения повторного тестирования на той же выборке испытуемых, которая проходила первое тестирование, с последующим расчетом коэффициента корреляции (см.) между двумя показателями.

РОЛЕВАЯ ИГРА — многофункциональная диалоговая диагностическая и коррекционно-тренинговая методика, в которой моделируются условия для выявления определенных психических свойств в ходе условно-игрового взаимодействия испытуемого с другими людьми — партнерами по ролевой игре.

СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА МЕТОД — один из способов построения субъективных семантических пространств, в котором измеряемые объекты (понятия, изображения, отдельные предметы и т. п.) оцениваются по ряду биполярных градуальных шкал, полюса которых заданы с помощью антонимов. Разработан в 1955 г. группой американских психологов во главе с Ч. Осгудом.

СВОБОДНАЯ СОРТИРОВКА — методический прием, при котором испытуемый должен расклассифицировать множество объектов на произвольное число классов с любым числом элементов в классе, используя при этом произвольные критерии (основания классификации).

СВОБОДНЫЙ ОТВЕТ — способ построения тестового задания, при котором испытуемый должен порождать ответ «из головы», а не выбирать его из заданного списка.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ — методика исследования индивидуальных и групповых представлений или сбора экспертных оценок. Испытуемому предлагается оценить набор объектов по заданному набору шкал. Эти шкалы, как правило, имеют 7 градаций и два проименованных полюса (би-

полярные шкалы). С помощью многомерного анализа матриц СД (в частности, с помощью факторного анализа) строятся модели индивидуальных и групповых представлений в виде «семантических пространств?

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО — пространственно-координатная модель индивидуальной или групповой системы представлений. Оси СП образуются с помощью факторного анализа (или с помощью других алгоритмов многомерного шкалирования) и представляют собой обобщенные смысловые основания, которыми стихийно пользуются испытуемые для соотнесения и противопоставления объектов. Образы отдельных объектов представлены в СП в виде точек (векторов), положение которых задано координатными проекциями на оси СП.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ — групповой или индивидуальный код объекта, который получается при использовании шкал «семантического дифференциала». Семантический профиль позволяет рассчитывать субъективную близость (сходство) или удаленность (противоположность) объектов в «семантическом пространстве».

СЕРТИФИКАЦИЯ — процедура присвоения промышленному образцу, в частности психодиагностической методике (тесту), определенного знака качества. С. удостоверяет и обосновывает соответствие методики определенным профессиональным стандартам, в частности констатирует у теста наличие определенных психометрических свойств.

СЕРТИФИЦИРОВАННЫЕ МЕТОДИКИ — методики, успешно прошедшие «сертификацию».

СЕТЕВАЯ КОНФИГУРАЦИЯ — такая конструкция компьютерного класса, при которой между отдельными компьютерами можно оперативно пересылать программы и данные. СК очень удобна для проведения групповых компьютерных тестов, так как позволяет автоматизировать процесс сбора всех протоколов и результатов в единую базу данных. СК часто именуется «локальной сетью».

СЕТИ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИИ — системы связи между удаленными компьютерами, находящимися в разных организациях, разных городах и странах. СТ позволяют ускорить

обмен между методическими и практическими центрами психодиагностики по схеме «методика-данные». В отличие от электронной почты, СТ предполагают не только заочную передачу данных, но и двусторонний обмен данными в режиме реального диалога. Последний режим требует, как правило, создания особых линий связи, отличных от телефонных.

СИГМА — единица отклонения от среднего значения по шкале тестового показателя, равная одному стандартному (или среднеквадратическому отклонению). При нормальном распределении тестовых баллов отклонение вверх, превышающее одну сигму, означает превышение 86 процентов испытуемых из выборки стандартизации. Отклонение на 2 сигмы — превышение 95 процентов. Соответственно 1 сигма вниз — 14 процентов, 2 сигмы вниз — 5 процентов.

СИТУАЦИЯ КЛИЕНТА — психодиагностическая ситуация, возникающая в тех случаях, когда сам испытуемый был инициатором обследования и является главным адресатом психодиагностической информации.

СИТУАЦИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ — психодиагностическая ситуация, возникающая в тех случаях, когда испытуемый подвергается обследованию в принудительном порядке и не является главным адресатом психодиагностической информации, хотя по результатам обследования другими людьми могут быть приняты решения, жизненно важные для испытуемого.

СКЛОННОСТЬ — устойчивый интерес к процессу осуществления деятельности (процессуальная мотивация), в которой индивид обнаруживает у себя наличие специальных способностей и относительно высоких достижений и успехов.

СЛОВА-ПРЕДСТАВЛЕНИЯ — выраженные в форме кратких словесных обозначений обобщенные представления индивида о вещах, людях или событиях, которые внутренне обосновывают для него определенную собственную линию поведения. См. также «личностные конструкты».

СОГЛАСОВАННОСТЬ ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК — определенное совпадение оценок, которые дают независимые эксперты одним и тем же объектам по определенным критериям. СЭО — важный признак наличия у экспертной процедуры определенного уровня надежности-валидности.

СОЦИАЛЬНАЯ ЖЕЛАТЕЛЬНОСТЬ — важнейший источник снижения достоверности психодиагностических методик. СЖ заключается в стремлении испытуемых давать о себе социально одобряемую, желательную информацию. СЖ проявляется в особо выраженной форме в случае тест-опросников. СЖ в ситуации экспертизы гораздо сильнее, чем в ситуации клиента.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ НОРМАТИВ — система требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов. Понятие введено К. М. Гуревичем. Эквивалент — «социокультурный норматив».

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ НОРМАТИВ — это уровень и способ выполнения определенной деятельности, который считается в данном обществе приемлемым. На основе СН формулируются ключи к тестам способностей и достижений. В частном случае СН задает требования к минимально допустимой величине тестового балла. СН является базой для принятия т. н. «нормативных решений» (см. НОРМАТИВНОЕ РЕШЕНИЕ).

СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ — это критерии, по которым оценивают друг друга члены группы при проведении социометрической диагностики.

СОЦИОМЕТРИЯ — в общем случае это методика изучения структуры группы путем сбора перекрестных взаимных оценок, которые дают члены группы друг другу по разнообразным критериям (признакам, параметрам). В частном случае эти оценки предъявлены в виде «выборов» — положительных решений о включении каких-то членов в новую группу (или ситуацию), которые выносятся друг о друге участниками группы. Для получения информации о личностных качествах членов группы С. часто оказывается неприемлемой — из-за высокого риска ошибки включенных наблюдателей.

СПЕЦИАЛЬНАЯ СПОСОБНОСТЬ — способность, которая проявляется в определенном специфичном виде деятельности и требует для своего развития либо особых «парциальных способностей», либо специального опыта обучения и закрепления навыков.

СПОСОБНОСТЬ — психическое свойство индивида, обеспечивающее успешное решение определенного класса задач или

соответствие требованиям определенного социокультурного норматива. Различаются потенциальные и актуальные способности. Первые образуют предпосылку для успешного обучения и становления вторых и называются одаренностью, так как под этим подразумевается наделенность индивида благоприятной комбинацией наследственных факторов. Следует подчеркнуть, что различение между одаренностью, потенциальными, актуальными способностями индивида и его достижениями (см. ТЕСТЫ ДОСТИЖЕНИЙ) следует считать относительными. Так, например, развитие определенной актуальной способности на базе потенциальной следует считать достижением.

СПОСОБНОСТИ ОБЩИЕ — способности, обеспечивающие успешность ряда основных, ведущих форм человеческой деятельности.

СПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫЕ — индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие успешность выполнения отдельных конкретных видов деятельности (музыкальной, математической, организаторской и т. д.).

СРАВНИТЕЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ — решение, которое принимается по результатам психодиагностики и касается предпочтения индивидов с относительно более высокими показателями, в частности, относительно лучших кандидатов на какую-то профессиональную роль или место в группе учащихся и т. п. В отличие от «нормативного решения» в случае сравнительного решения степень соответствия тестовых баллов социокультурным или профессиональным нормативам не учитывается.

СРЕДНЕЕ+СИГМА — превышение индивидуального тестового балла над средним на одну единицу стандартного (среднеквадратического) отклонения. (см. СИГМА).

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ТЕСТА — совокупность экспериментальных, методических и статистических процедур, обеспечивающих создание строго фиксированных компонентов теста (инструкции, набора заданий, метода обработки протоколов и подсчета баллов, способа интерпретации). В частном случае под стандартизацией понимается сбор репрезентативных тестовых норм и построение стандартной шкалы тестовых баллов.

СТАНДАРТИЗИРОВАННОЕ НАБЛЮДЕНИЕ — наблюдение, которое выполняется по строго очерченной методической

схеме и состоит в выполнении специально обученным наблюдателем определенной последовательности действий, включающих: фиксацию определенного материала наблюдения, выявление в этом материале определенных заданных элементов и признаков, запись в протокол наблюдения этих элементов и признаков в особой кодифицированной форме, подсчет по определенному принципу частоты встречаемости кодифицированных признаков в протоколе и т. п.

СТАНДАРТИЗИРОВАННЫЕ И ЭКСПЕРТНЫЕ МЕТОДЫ — два глобальных класса психодиагностических методик. К первым относятся измерительные, формализованные методы, прежде всего это тесты. Ко вторым — так называемые «клинические», предполагающие индивидуальный подход к испытуемому и использование особого опыта и интуиции психодиагноста.

СТАНДАРТНАЯ ОШИБКА ИЗМЕРЕНИЯ — относительная доля случайного изменения (дисперсии) измеряемого показателя по отношению к совокупному изменению этого показателя (общей дисперсии). Чем выше СОИ, тем ниже точность и надежность теста.

СТАТИСТИЧЕСКИЕ НОРМЫ — граничные значения на шкале тестовых баллов, образованные на основе частотного распределения тестовых баллов в выборке стандартизации. Как правило, эти граничные значения отделяют от выборки фиксированный процент испытуемых: 10 (дециль), 25 (квартиль), 50 (медиана). При нормальном распределении СН описывается с помощью параметров (среднее плюс/минус сигма, или стандартное отклонение). СН служат принятию «сравнительных решений» и не дают информации для принятия «нормативных решений»

СУБЪЕКТИВНОЕ ШКАЛИРОВАНИЕ — широкий класс исследовательских и психодиагностических методик, предполагающих сбор определенных субъективных оценок с применением явных (как, например, в «семантическом дифференциале») или неявных (как в методиках ранжирования, свободной сортировки и парных сравнений) шкал и последующей обработкой методами многомерного статистического анализа. Целью СШ является реконструкция системы предпочтений индивида или

системы представлений (в частности, в виде «семантического пространства»), или и того, и другого одновременно.

ТАБЛИЦА РЕКОРДОВ — способ представления информации об успешности испытуемого в компьютерных играх и игровых тестах в форме баллов, указывающих на его относительную успешность.

ТЕМАТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТЬ — мера представленности в наборе тестовых заданий той предметной области, на которую направлен тест, т. е. области поведения в случае психологического теста или области знания в случае педагогического теста.

ТЕМПЕРАМЕНТ — это проявление в поведении нервно-психической конституции, заложенной в человека от рождения (генетически унаследованной). Т. прежде всего сказывается в динамически-скоростных, энергетических параметрах поведения. Силу и подвижность Т. психофизиологи связывают с силой и подвижностью нервной системы, называя это основными свойствами нервной системы.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ВАЛИДИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ — доказательство, что методика измеряет именно то свойство, качество, которое она по замыслу исследователя должна измерять.

ТЕСТ КОНСТРУКТОВ — синонимичное название для техники «репертуарных решеток» (см. РЕПЕРТУАРНЫЕ РЕШЕТКИ). В процессе попарного или триадического (тройками) сравнения объекта испытуемый сам называет значимые для него различительные признаки этих объектов. Эти признаки и называются конструктами. В общем случае ТК может проводиться с объектами любого типа (названия профессий, товаров и т. п.). Более узкий вариант ТК — «тест личностных конструктов».

ТЕСТ ЛИЧНОСТНЫХ КОНСТРУКТОВ — это вариант «теста конструктов», при котором испытуемый в процессе сравнения известных ему людей формулирует значимые для него личностные признаки, по которым эти испытуемые различаются. Эти личностные признаки и называются «личностными конструктами». ...

ТЕСТ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗНАНИЙ (ТОЗ) — стандартизированный тест, включающий в качестве пунктов

задания из материала предметных дисциплин общего среднего образования, а в качестве субшкал — тестовые показатели по различным предметным дисциплинам. Глобальная шкала ТОЗ отражает общий уровень образованности.

ТЕСТИРОВАНИЕ В РЕЖИМЕ ДИАЛОГА — компьютеризация самого процесса предъявления тестовых заданий и считывания ответов с клавиатуры (или с помощью других оперативных устройств ввода) в память компьютера в момент их выбора испытуемым.

ТЕСТОВЫЕ НОРМЫ — граничные точки на шкале тестовых баллов, которые разделяют различные «диагностические категории» (см.).

ТЕСТОВЫЙ ДИАЛОГ — процесс взаимодействие испытуемого с тестирующим устройством, как правило, с компьютером.

ТЕСТОВЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ — интеллект, выявленный с помощью типичных тестов множественного выбора. По сравнения с естественным интеллектом в ТИ в большей степени представлена исполнительская личность, умственный темп, а также стрессоустойчивость по отношению к ситуации экспертизы.

ТЕСТОЛОГИЯ — математизированная технология создания и использования разнообразных тестов, не только психологических, но и технических, медицинских, профессиональных и т. п. Современная тестология является отраслью прикладной математики и кибернетики.

ТЕСТ-ОПРОСНИК — опросник, содержащий в своих, пунктах заданный *перечень* возможных ответов и предполагающий подсчет баллов по ключам. Высокая степень стандартизации и формализации сближает ТО с объективными тестами. Особенно широко ТО используется в личностной психодиагностике.

ТЕСТ-ТРЕНАЖЕР — многофункциональная методика, включающая задания, которые позволяют как измерять определенное психическое свойство или навык, так и производить целенаправленную тренировку — при многократном повторении этих заданий.

ТЕСТЫ — стандартизированные и обычно краткие и ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий между людьми.

ТЕСТЫ ДОСТИЖЕНИЙ — тесты, направленные на измерение уровня развития знаний, умений и навыков в конкретных областях. ТД не имеют четкой границы, отделяющей их от тестов специальных способностей, так как актуальные способности могут рассматриваться как достижения индивида, полученные им в ходе развития его потенциальных способностей. Но, как правило, результаты ТД интерпретируются в виде ссылки на эффективность определенной деятельности, а результаты тестов специальных способностей в виде ссылки на выраженность определенных психологических факторов.

ТЕСТЫ ИНТЕЛЛЕКТА — стандартизованные методики, направленные на измерение общего уровня способности индивида к решению широкого класса мыслительных задач (см. «коэффициент интеллектуальности»). Особые тесты структуры интеллекта (например, Векслера, Амтхауэра и др.) дозволяют при этом соотнести степень развитости различных компонентов (или видов) общего интеллекта.

ТЕСТЫ КРЕАТИВНОСТИ — тесты, направленные на выявление некоторых факторов творческих достижений, относящиеся к таким параметрам мышления, как гибкость, беглость, оригинальность, изобретательность.

ТЕСТЫ КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ — особый тип тестов, предназначенных для определения содержания деятельности индивида и уровня его достижений по отношению к объективному критерию (например, требованиям, задаваемым учебной программой).

ТЕСТЫ СПОСОБНОСТЕЙ — тип методик, предназначенных для оценки возможностей индивида в овладении знаниями, навыками, умениями в различных областях — математике, технике, литературе, в разнообразных видах художественных деятельностей.

ТЕСТЫ МОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ — тесты, предназначенные для измерения и оценки моторных характеристик, таких как точность и скорость движений, ловкость движений, координация и темп двигательных реакций, точность распределения мышечного усилия при решении двигательных задач.

ТЕСТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗИРОВАННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ — тесты, выявляющие индивидуально-психологи-

ческие особенности, способствующие успешному выполнению определенных видов деятельности (художественной, музыкальной, канцелярской и пр.).

ТЕСТЫ, СВОБОДНЫЕ ОТ ВЛИЯНИЯ КУЛЬТУРЫ — тесты интеллекта, разрабатывавшиеся с целью исключить влияние культурных различий испытуемых на результаты выполнения.

ТЕСТЫ СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ — тесты, предназначенные для измерения и оценки особенностей сенсорной сферы психики (ощущений и восприятия).

ТЕСТЫ ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ — тесты, направленные на измерение и оценку психологических особенностей, проявляемых в работе с оборудованием и отдельными взаимодействующими механизмами; чаще всего под

ТЕСТЫ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ — тесты, направленные на измерение уровня успешности решения задач конкретного типа и в конкретных областях деятельности. ТСС не имеют четкой границы, отделяющей их от тестов достижений, так как актуальные способности могут рассматриваться как достижения индивида, полученные им в ходе развития его потенциальных способностей. Но, как правило, результаты ТСС интерпретируются в виде ссылки на выраженность определенных психологических факторов (звуковысотный слух, например), а результаты тестов достижений в виде ссылки на эффективность определенной деятельности (пение, музицирование и т. п.).

ТЕХНИКА — класс методик, объединенных родством определенного технологического приема.

ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ СЕЛЕКЦИЯ — отбор или группировка индивидов со сходными психическими свойствами с целью повышения психологической однородности групп, в частности учебных классов.

УМСТВЕННЫЙ ВОЗРАСТ — уровень умственного развития человека (ребенка), выраженный в виде ссылки на тот возраст, представители которого в среднем показывают данный уровень.

УМСТВЕННЫЙ ТЕМП — общая психофизиологическая особенность индивида, предопределяющая высокую скорость переработки разнообразной информации. Согласно опреде-

ленным концепциям (Айзенк и др.) УТ лежит в основе различий индивидов по коэффициенту интеллектуальности.

УНИФИЦИРОВАННАЯ МЕТОДИКА — методика, обладающая высокой степенью стандартизации и возможностью применения в широком классе ситуаций.

УСТАНОВЛЕНИЕ КОНТАКТА — особая коммуникативная деятельность психодиагноста на первых этапах общения с испытуемым, призванная обеспечивать создание, с одной стороны, доверительной атмосферы, с другой стороны, оптимального уровня мобилизации испытуемого на выполнение теста.

ФАКТОРНАЯ НАГРУЗКА — степень причинного влияния определенного диагностического фактора на уровень результатов выполнения определенного субтеста или отдельного тестового задания.

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ — наиболее распространенный метод многомерного анализа результатов корреляционного эксперимента. При анализе взаимных корреляций между субтестами или тестовыми заданиями с помощью ФА выявляются диагностические факторы. При анализе взаимных корреляций между шкалами семантического дифференциала (или конструктами в тесте конструктов) с помощью ФА выявляются координатные оси семантических пространств. Из-за обилия необходимых вычислений ФА выполняется практически только на компьютере — с помощью особых программ, включенных в большинство известных пакетов стандартных статистических программ.

ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ РЕГИСТРАЦИЯ — аппаратурная регистрация определенных механических или электрических показателей физиологических процессов, протекающих в организме. Например, это уровень электрического сопротивления кожи, объем кровенаполнения периферических сосудов, тонус лицевой мускулатуры и т. п.

ФОРМАЛИЗОВАННЫЕ МЕТОДИКИ — это такие группы методик, в основе которых лежит соблюдение достаточно строгих и сформулированных в явной форме правил. Для них характерна определенная регламентация, процедуры испытания (точное соблюдение инструкций, строго определенные способы предъявления стимульного материала, невмешательство исследователя в деятельность испытуемого и др.), стандар-

тизация (установление единообразия проведения обработки и представления результатов диагностических экспериментов), надежность и валидность.

ФРУСТРАЦИЯ — комплекс негативных эмоциональных переживаний, возникающий в результате неудовлетворения определенной потребности или мотива вследствие столкновения индивида с непреодолимой внешней преградой или внутренним противоречием. Хроническая фрустрация может быть источником эмоционально-личностной дезадаптации.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ — состояния человека, непосредственно выражающиеся в интенсивности информационно-энергетического взаимодействия со средой в данный момент. ФС образуют непрерывный ряд от глубокого сна до сверхнапряженной мобилизации.

ХРОНОМЕТРИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ — методики, основанные на регистрации времени отдельных реакций индивида или временных затрат на решение задач.

ЦИРКОГРАММА — двумерная круговая диаграмма, в которой отдельные сектора обозначаются определенными названиями, раскрывающими возможность постепенного перехода определенных полюсов горизонтальной оси в полюса вертикальной и т. д. — по кругу.

ЧАСТНЫЕ СПОСОБНОСТИ — см. ПАРЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ.

ЧЕРТА ЛИЧНОСТИ — внутренняя устойчивая предрасположенность (диспозиция) к определенному поведению, складывающаяся либо в силу наличия определенных потребностей, мотивов или интересов (мотивационные черты), либо в силу наличия определенных склонностей (установок, привычек) — стилевых особенностей поведения (стилевые черты). За одними чертами могут скрываться свойства темперамента, за другими — свойства характера, за третьими — склонности индивида. В самом общем смысле понятие ЧЛ сближается с универсальным понятием «психическое свойство», но используется для обозначения более глобальных (проявляющихся в широком классе ситуаций) и устойчивых особенностей поведения. При описании и оценке ЧЛ традиционно реже используются «социокультурные нормативы», чем при описании и оценке способностей.

ШИРИНА ПОЛЯ ПРОГНОЗА — мощность множества ситуаций, на которые распространяется прогноз поведения по результатам психодиагностики.

ШКАЛИРОВАНИЕ — метод вынесения субъективных оценок объекта по какому-то признаку с использованием шкал, образованных с помощью числовых, словесных или графических градаций.

ШКАЛИРОВАНИЕ МНОГОМЕРНОЕ — процедуры количественно-статической обработки субъективных оценок, позволяющие учитывать одновременно не один параметр одного стимула, а множество параметров многих стимулов.

ШКАЛЫ ЛЖИ — специальная шкала, с помощью которой выявляют уровень социальной желательности в ответах данного испытуемого на тест-опросник. ШЛ позволяет отбраковать недостоверные протоколы.

ШКАЛЫ РАЗВИТИЯ — формализованные схемы анализа материалов наблюдений и обследований, позволяющие сделать общий вывод об уровне развития ребенка, а также судить о неравномерности развития различных сторон познавательной и личностно-эмоциональной сферы. Применяются главным образом в работе с дошкольниками.

ЭКОНОМИЧНАЯ ОПТИМАЛЬНОСТЬ — требование практичности психодиагностических методик. Очень часто резкое сокращение затрат времени, живого труда психодиагностов и испытуемых, материалов и других ресурсов, которое сопровождается незначительным снижением уровня надежности и валидности, оказывается оправданным по чисто экономическим соображениям. Простые и практичные методики обеспечивают высокую экономию в наиболее распространенных типовых случаях, тогда как особые индивидуальные случаи чаще всего все равно требуют применения индивидуальной, нестандартизированной стратегии сбора разнообразной психодиагностической и биографической информации об испытуемом.

ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ — перенос закономерностей, выявленных на одном материале и одном классе задач, на другой материал и класс задач. ЭЗ дает экономию времени, но иногда приводит к ошибкам.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю., Ражников В. Г.* Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества. — М., 1996.
2. *Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю., Царегородцева Л. М.* Ребенок младенческого возраста // Психологическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М., 1991.
3. *Александровская Э. М., Гильяшева И. Н.* Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла. — М., 1995.
4. *Анастази А.* Психологическое тестирование. — М., 1982. — Кн. 2, с. 122–182.
5. *Анастази А., Урбина С.* Психологическое тестирование. — СПб., 2001, с. 380–448.
6. *Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Соколова Е. Д.* Методика многостороннего исследования личности. — М., 1994.
7. *Борисова Е. М.* Основы психодиагностики // Вопросы психологии. 1998. № 5, с. 126–130.
8. *Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика. — СПб., 2003, с. 8–50.
9. *Василюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6.
10. *Васищев А. А.* Psychometric Expert. Многофункциональная среда разработки психодиагностических баз данных и экспертных систем. Руководство пользователя. — Ярославль, 2004.
11. *Васищев А.А.* Обзор психодиагностических программ и экспертных систем. — Ярославль, 2006. // http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=176.

12. *Гаврилова Т. А., Червинская К. Р.* Извлечение и структурирование знаний для экспертных систем — М.: Радио и связь. 1992.

13. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — СПб., 2004.

145. *Джуэлл Л.* Индустриально-организационная психология. — СПб., 2001.

1. *Дружинин В. Н.* Классификация методов психологического исследования // Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. — СПб., 2003, с. 35–39.

16. *Забродин Ю. М.* Проблема разработки практической психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2.

17. *Забродин Ю. М.* Психология личности и управление человеческими ресурсами. — М., 2002.

18. *Забродин Ю. М., Пахальян В. Э.* Основные проблемы практической психологии в современной России. // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. 19–21 сентября. Т. 2. — Ростов н/Д., 2007, с. 18–19.

19. *Зеленова М. Е.* Адаптация к начальной школе: Особенности психического состояния и поведения первоклассников в зависимости от типа педагогического взаимодействия их учителей. // Психологическая наука и образование. 2000, № 1, с. 22–29.

20. *Зинченко В. П., Мамардашвили М. К.* Проблема объективного метода в психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. — Ярославль. 2005, с. 62–88.

21. *Иванченко Г. В., Леонтьев Д.А., Сафуанов Ф. С. Тульчинский Т. Л.* К системной методологии комплексной гуманитарной экспертизы // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. — Ярославль. 2005, с. 89–110.

22. *Карицкий И. Н.* Специфический и всеобщий метод психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. — Ярославль. 2005, с. 111–135.

23. Общая теория психологической практики // Психология телесности. — М., 2004, с. 323–342.

24. *Козлов В. В.* Седьмая волна в развитии психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2. Предмет психологии / Под ред. В. В. Новикова и др. — Ярославль, 2004, с. 185–206.

25. *Корнилова Т. В. , Смирнов С. Д.* Методологические основы психологии. — СПб., 2006, с. 10–12; 125–131.

26. *Крылов А. А., Юрьев А. И.* Этические принципы и правила работы психолога // Практикум по общей и экспериментальной психологии / Под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева — СПб., Питер, 2002, с. 545–552.

27. *Лежнина Л. В.* Становление практической психологии образования: кроскультурный анализ // Психологическая наука и образование. 2008. № 1.

28. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. — Ростов н/Д., 2000.

29. *Личко А. Е.* Подростковая психиатрия. — Л., 1979.

30. *Личко А.В., Иванов Н. Я.* Диагностика характера подростков. — М., 1995.

31. *Мадди С.* Теории личности: сравнительный анализ. — СПб., 2002.

32. *Менчинская Н. А.* Дневник развития ребенка. — М., 1997.

33. Методики психодиагностики в спорте / Сост. В. Л. Марищук и др. — М., 1990.

34. *Недашковский В. Н.* Методика диагностики процесса общения // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы. — М., 2002, с. 322.

35. *Носс И. Н.* Введение в технологию психодиагностики.— М., 2003, с. 199–231.

36. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина — М., 1987.

37. О программе Psychometric Expert // http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=62.

38. *Осипов Г. С.* Информационные технологии, основанные на знаниях // Новости искусственного интеллекта. 1993. № 1, с. 7–41.

39. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб, 2004–2008.

40. *Прихожан А .М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2, с. 12–13.

41. Психолог в детском дошкольном учреждении / Под ред. Т. В Лаврентьевой. — М., 1996.

42. Психологическая диагностика / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб., 2008.

43. Психологическая диагностика. Проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича. — М., 1981.

44. Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб., 2009.

45. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. — СПб., 2003, с. 22–27.

46. Развитие межличностных отношений ребенка от рождения до 7 лет. — Воронеж, 2001.

47. *Романова Е. С.* Психодиагностика. — СПб., 2008.

48. *Россолимо Г. И.* Психологические профили. — СПб., 1910.

49. *Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Ермолова И. В., Мещерякова С. Ю.* Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. — М., 2002.

50. *Усанова О. Н.* Специальная психология. — СПб., 2006, с. 270–272.

51. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. — М., 1986.

52. *Червинская К. Р.* Компьютерная психодиагностика. — СПб.: Речь. 2003

53. *Червинская К. Р.* Медицинская психодиагностика и инженерия знаний. — М.: Академия. 2002.

54. *Червинская К. Р.* Методика интерперсональных отношений: опыт эксплицирования знаний эксперта-психолога, интерпретационные схемы. — СПб.: Речь . 2008

55. *Шванцара Й.* и др. Диагностика психического развития. — Прага. 1978.

56. Школьные проблемы глазами психолога. Как оказать помощь дезадаптированному ребенку. — Ярославль 1996.

57. *Шмелев А. Г.* Основы психодиагностики. — Ростов н/Д. 1996.

58. *Шмелева И. А.* Введение в профессию. — СПб., 2006.

59. *Шульц Д., Шульц С.* История современной психологии. — СПб.

60. Экспертная система «Психология» // http://psy.isa.ru/web/.

61. Этический кодекс Российского Психологического Общества (РПО) // Российский психологический журнал. 2004, т. 1, № 1, с. 37–54.

62. Этические стандарты психолога // Вопросы психологии. 1990, № 5, с. 158–161.

63. *Ярошевский М. Г.* История психологии: от античности до середины XX века. — М., 2000.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ТРЕБОВАНИЯ К МЕТОДИКАМ И ПРОЦЕДУРЕ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

ТРЕБОВАНИЯ К МЕТОДИКАМ[1]

Целесообразно придерживаться разных требований к психодиагностическим методикам разного типа.

1. Измерительные методы (тесты) должны удовлетворять следующим требованиям:

• должны быть однозначно сформулированы цели, предмет и область применения методики, Предмет, диагностический конструкт (концепт) должен быть сформулирован в теоретических понятиях и соотнесен на теоретическом уровне с системой релевантных концептов. Должна быть четко выделена область применения, под которой подразумевается особая социальная среда или сфера общественной практики (производство, медицина, семейная жизнь и т. п.), контингент испытуемых (пол, возраст, образование, профессиональный опыт, должностное положение). Должны быть конкретизированы цели использования результатов: для прогноза успешности профессиональной деятельности, для психологического вмешательства, для принятия правовых, административных решений, для прогноза стабильности коллектива и т. п.;

• процедура проведения должна быть задана в виде однозначного алгоритма, пригодного для передачи лаборанту, не имеющему специальных психологических знаний, или ЭВМ, используемой для предъявления заданий и анализа ответов;

• процедура обработки должна включать статистически

[1] Текст приводится по кн.: Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина — М., 1987, с. 19–20.

обоснованные методы подсчета и стандартизации тестового балла (по статистическим или критериальным тестовым нормам). Выводы (диагностические суждения) на основе тестового балла должны сопровождаться указанием на вероятностный уровень статистической достоверности этих выводов;

• тестовые шкалы должны быть проверены на репрезентативность, надежность и валидность в заданной области применения. Другие разработчики и квалифицированные пользователи должны иметь возможность повторить стандартизированные исследования в своей области и разработать частные стандарты (нормы);

• процедуры, основанные на самоотчете, должны быть снабжены средствами контроля за достоверностью, позволяющими автоматически отсеивать недостоверные протоколы;

• головная методическая организация определенного ведомства области применения должна вести банк данных, собранных по тесту, и производить периодическую коррекцию всех стандартов методики.

2. Экспертные методы:

• данный пункт повторяет содержание пункта а) для тестов. Дополнение: инструкция по применению снабжается указанием на требуемую квалификацию экспертов, их необходимое количество для получения надежных данных по методу независимых оценок;

• инструкции к проведению должны пройти специальные испытания на однозначность их выполнения экспертами по отношению к некоторому эталонному набору данных (текстов, рисунков, звука- или видеозаписей и т. п.);

• процедура обработки результатов должна включать в себя такое документирование промежуточных этапов обработки, которое позволило бы перепроверить конечный результат другому эксперту;

• пользователи-разработчики должны иметь возможность воспроизвести (повторить) нормативное исследование по измерению экспертной согласованности на эталонном наборе данных;

• головная организация должна вести банк данных, обеспечивая подготовку пользователей и переподготовку (в соответствии с пересмотренными стандартами методики).

Любая методика, не удовлетворяющая перечисленным выше требованиям, не может считаться профессиональной психодиагностической методикой. Методики должны проходить аттестацию в рамках головных методических организаций, в обязанности которых входит составление библиотек «аттестованных психодиагностических методик». Вся инструктивная литература по методикам, не прошедшим аттестацию, не может считаться годной для применения в практической психологии.

Это не исключает возможность применения не аттестованных методик в исследовательских целях.

ИСТОЧНИКИ ВАРИАТИВНОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ[1]

1. *Несовершенство психодиагностического метода* приводит к двум типам ошибок: постоянным и случайным. К постоянным ошибкам относится неадекватная Формулировка инструкции, нечеткие инструкции о способе подачи метода обследуемым, далее плохо сформулированные, непонятные или неоднозначные задания, вопросы и т. п. К непостоянным источникам ошибок методе относится например изменение электрического напряжения во время работы с тестовыми приборами, неодинаковая удобочитаемость бланков для ответов и т. д.

2. *Ситуация обследования* На результаты может влиять время дня, когда проводится обследование, неодинаковое освещение помещения во время обследования равных групп обследуемых, неодинаково выгодное размещение обследуемых в условиях группового тестирования и т. п.

3. *Личность психодиагноста*. Этот Фактор до сих пор мало учитывается в качестве возможного источнике ошибок или завышения результатов. Речь идет не только о том, что специалист может по-разному стимулировать или тревожить обследуемых в зависимости от собственного настроения, установок

[1] Текст приводится по кн.: *Романова Е. С.* Психодиагностика. — СПб., 2008, с. 85–86.

и т. п., но он также может с разной степенью адекватности подавать им инструкцию в зависимости от того, в какой мере они ему симпатичны. Возраст, пол, эстетический внешний вид также необходимо, вероятно, считать внеплановыми источниками вариативности результатов обследования. В немалой степени важно и то, в какой роли для обследуемых выступает диагност, как он им был представлен; это их знакомый, это учитель, врач, руководитель; был он представлен как хороший специалист или как человек, влияющий на их дальнейшую судьбу в зависимости от результатов обследования и т. д.

4. *Психическое функциональное состояние обследуемых.* Здесь имеется в виду психическое состояние, настроение, мотивация, утомление, отношение к обследованию (любопытство, интерес к решении, чувство опасения и т. д.), а также тенденция рисковать и «угадывать» правильные решения в тестах достижений, отвечать на вопросы опросника как угодно, тенденция списывать или словчить иным способом, тенденция симулировать или диссимулировать, усугублять свое положение или обманывать иначе.

Авторы многих преимущественно субъективных методов учитывают эти источники искажения результатов и пытаются избежать их введением разнообразных контрольных шкал (напр. в методике многофакторного изучения личности Березина, Мирошникова, Рожанца). На результат диагностики может повлиять и предыдущая деятельность обследуемых. Например, групповые обследования в школах могут дать разные результаты в зависимости от характера предыдущего урока (ребята по-разному реагируют после урока математики, физкультуры, истории).

5. *Способ оценивания результатов и их интерпретация* Этот фактор играет роль главным образом при методах, результаты которых требуют как кодирования — перевод первичной информации в определенные категории (например в тесте Роршаха оценка ответов), так и оценки соответствия ответа определенному эталону или определенным требованиям (оценка ответов относительно полноты ответа, абстракции, оригинальности я т. п.). Здесь есть возможность корригировать индивидуальную ошибку путем оценки результатов несколь-

кими психодиагностами (мысль К. К. Платонова относительно «обобщения независимых характеристик» может быть использована и для осуществления этой процедуры).

Интерпретация результатов является объективной и однозначной только при условии, что она касается однозначного сравнения диагностической информации с эталоном или количественной нормой. Но когда мы пытаемся объяснить, какой смысл имеет определенная диагностическая информация, какое место она занимает в структуре деятельности субъекта, мы попадаем на «ненадежную почву» и интерпретация становится более похожей на деятельность художника, чем ученого.

Приложение 2

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ И ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС ПСИХОЛОГА-ДИАГНОСТА[1]

Чтобы предотвратить неправильное употребление психологических тестов, опросников и других методик, что в настоящее время наблюдается очень часто, существует насущная необходимость в соблюдении ряда предосторожностей: а) относительно самих методик; б) их оценок; в) последующего использования результатов. Вопросы распространения и использования диагностических методик должны составлять и в нашей стране большую часть этических стандартов, или кодекса профессиональной этики, как это практикуется в других странах, в частности, в Америке. В кодексе профессиональной этики психолога-диагноста особое внимание должно быть уделено критическим ситуациям, в которых могут конфликты ценностей, как, например, в отношениях между развитием науки на благо человечества и защитой прав и благополучия отдельных индивидов. Рассмотрим основные этические проблемы, связанные с областью психодиагностики, которые уже нашли определенное решение в западной психологии.

1. **Уровень квалификации людей, использующих диагностические методики**. Требование, чтобы диагностические

[1] Психологическая диагностика детей и подростков. / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. — М.: Международная педагогическая академия, 1995.

методики использовались только достаточно квалифицированными экспериментаторами, является первым шагом по защите индивида от их неправильного использования. Конечно, необходимая квалификация меняется в зависимости от типа диагностической методики. Так, для правильного применения индивидуальных тестов интеллекта и большинства личностных тестов и опросников требуется относительно длинный период интенсивного обучения, в то время как для тестирования достижений в учебной и профессиональной деятельности нужна минимальная специальная психологическая подготовка. Следует также заметить, что студенты, которые участвуют в учебном тестировании, обычно не готовы к самостоятельному проведению диагностического обследования других людей и к интерпретации тестовых оценок. В идеальном случае хорошо подготовленный психолог-диагност должен выбирать методики, которые подходят как для частной цели, с которой он проводит диагностирование, так и для конкретного человека, которого он обследует. Он также хорошо должен знать соответствующую научную литературу, касающуюся выбранной методики, и способен оценить технические параметры таких ее характеристик, как нормы, надежность и валидность. Известно, что результаты диагностирования чувствительны ко множеству условий его проведения. Поэтому психодиагност делает выводы или дает рекомендации только после рассмотрения диагностической оценки (или оценок) в свете другой касающейся индивида информации. Главное же, он должен быть достаточно осведомлен в науке о человеке, чтобы уберечься от неоправданных выводов в своей интерпретации полученных оценок. Если диагностирование проводится людьми других профессий, существенно, чтобы имелся квалифицированный психолог-консультант, который поможет обеспечить необходимые условия для правильной процедуры и последующей правильной интерпретации диагностических оценок. Неверные представления о характере и цели обследования, а также неправильные интерпретации диагностических результатов лежат в основе многих распространенных ошибок и критических замечаний в адрес психологической диагностики. Кроме того, возрастающая сложность психологических знаний не-

избежно приводит к усилению специализации в психологии. В этом процессе зарубежные специалисты по психологическому тестированию все больше и больше сосредотачивают свое внимание на техническом совершенствовании тестов и опросников и утрачивают контакты с тем, что происходит в смежных отраслях науки, таких, как педагогика, детская психология, психология индивидуальных различий и генетическая психология. Однако оценки по тесту могут быть правильно поняты только в свете всех соответствующих знаний относительно тех областей психики, которые тест должен измерить. Кого считать квалифицированным психологом-диагностом? Очевидно, в связи с разнообразием областей исследования и, следовательно, специализацией в подготовке, ни один психолог не является одинаково квалифицированным во всех областях. Признавая этот факт, психологи, разрабатывающие основы практической психологии, считают, что психолог должен знать границы компетентности и ограниченность своих методов и не предлагать свои услуги, а также не использовать технику, которые не удовлетворяют профессиональным стандартам, установленным в отдельных областях. Кроме того, на Западе видят различие, существующее между психологом, работающим в системе научных или государственных учреждений, например, в школе, университете, клинике или государственных органах, и психологом, занятым самостоятельной практической деятельностью. Поскольку независимый психолог-практик менее подчинен оценкам и суждениям квалифицированных коллег, чем психолог, работающий в учреждении, он, по представлениям Американской психологической ассоциации, должен отвечать более высоким требованиям к профессиональной квалификации. Это же справедливо и в отношении психологов, ответственных за контроль над другими учрежденческими психологами, или консультирующих этих психологов. Полезный зарубежный опыт состоит так же в том, что для повышения профессиональных норм и улучшения качества психологического обследования населения квалифицированным психологам предоставляются лицензии и удостоверения.

2. Использование диагностических методик. Право приобретения и последующего использования методик диагнос-

тики должно предоставляться лицам, имеющим определенную квалификацию. Но сегодня приобретать их могут все. Могут быть, конечно, и индивидуальные покупатели тестов, например, студенты, которым может потребоваться какой-то тест для учебных или исследовательских целей. Американские психологи считают, что они должны иметь заказ на приобретение методики, скрепленный подписью преподавателя психологии или другого лица, который берет на себя ответственность за ее правильное использование. В зарубежных этических кодексах психологов-диагностов предлагается ограничить распространение диагностических методик. Это ограничение имеет двоякую цель: неразглашение содержания методик и предупреждение их неправильного применения. Доступ к таким методам должен быть ограничен теми людьми, кто имеет профессиональную заинтересованность и гарантирует их правильное использование. Диагностические оценки, как и сами методики, передаются только лицам, которые способны их интерпретировать и использовать надлежащим образом. Другие профессиональные обязательства должны быть связаны с продажей психологических методик, осуществляемой их авторами и разработчиками, а также издателями. Недопустимы какие-либо заявления, сделанные относительно достоинств методики в отсутствие достаточных объективных оснований. Методику нельзя выпускать для общего применения преждевременно. Когда вначале ее распространяют только для исследовательских целей, это условие должно быть ясно указано и соответственно должно быть ограничено распространение методик. Руководство по ее использованию должно предоставлять достаточные данные, позволяющие оценить методику как таковую, а также давать полную информацию относительно ее проведения, способов оценки и норм. Руководство должно являться действительным изложением того, что известно о методике, а не средством рекламы, предназначенного для того, чтобы показать ее в выгодном свете. Обязанностью автора и издателя диагностических методов является их проверка и повторная стандартизация, проводимые так часто, чтобы предотвратить их устаревание. Быстрота, с которой методика устаревает, очень различна и зависит от ее содержания. Методики и их основ-

ные части нельзя печатать в газете, журнале или популярной брошюре ни в целях описания, ни для использования их при самооценке. Видный американский тестолог А. Анастази считает, что в этих условиях самооценивание не только приведет к таким крупным ошибкам, как признание бесполезности методики, но может также быть психологически вредным для индивида. Кроме того, любая гласность в отношении содержания методики сделает недействительным ее будущее применение другими людьми. Представление методических материалов таким способом приводит к созданию ошибочной, искаженной картины психологического обследования в целом. Такое разглашение может породить либо наивную доверчивость, либо огульное противодействие со стороны общественности всем направлениям психологической диагностики. Другим, распространенным на Западе, но не отвечающим профессиональным требованиям, видом деятельности является тестирование по почте, заочно. Выполнение индивидом каких-либо тестов способностей или тестов личности не может быть правильно оценено с помощью тестовых бланков, высылаемых ему по почте и по почте же отправляемых обратно для оценки и интерпретации. Такой способ не только не обеспечивает контроля за соблюдением условий тестирования, но предполагает также интерпретацию тестовых оценок в отсутствии другой, относящихся к индивиду информации. При таких обстоятельствах тестовые результаты не только могут оказаться бесполезными, но и принесут вред. **3.**

3. Обеспечение тайны результатов обследования. Вопрос, возникающий в особенности в связи с использованием личностных тестов, касается посягательства на тайну личности. Для зарубежных диагностов это больной вопрос, поскольку о сущности некоторых тестов, раскрывающих эмоциональные и мотивационные особенности, а также установки личности, субъекту не сообщается, он может проявить такие черты в ходе тестирования, не осознавая, что он это делает. Хотя лишь немногие тесты замаскированы и неуловимы настолько, чтобы попасть в эту категорию; существование таких непрямых методов диагностирования налагает серьезную ответственность на использующих их психологов. Для эффективности

обследования, может быть, необходимо держать испытуемого в неведении относительно специфических способов, которыми должны интерпретироваться его ответы на любой тест. Однако личность не должна подвергаться какому-либо обследованию обманным путем. В этой связи первостепенное значение имеет обязательное ясное понимание испытуемым способов и целей использования его диагностических результатов. Такова принципиальная позиция большинства зарубежных психодиагностов. Хотя беспокойство, касающееся посягательства на тайну личности, чаще всего проявляется по отношению к тестам личностным, его логично отнести к любому типу методик. Конечно, и интеллектуальные тесты, и тесты способностей, и тесты достижений могут обнаружить такие недостатки в навыках и знаниях, которые индивид предпочитает не раскрывать. Кроме того, любое наблюдение за поведением индивида во время интервью, беседы и других исследований личности может открыть такую информацию, которую он сам не знал или которую предпочитал скрывать. Таким образом, любые методы психологического исследования, а не только тесты, таят в себе возможность проникновения в тайну личности. Конечно, возникающие конфликты ценности психологического исследования и посягательства на тайну личности могут быть разрешены в каждом конкретном случае, однако в действительности эта проблема не так проста и ее решение требует большой осторожности со стороны психологов и других профессионалов. Чтобы оградить тайну личности, нельзя сформулировать универсальные правила, можно предусмотреть только общие пути. При применении этих общих способов к специфическим случаям необходимы этическая сознательность и профессиональная ответственность каждого психолога. Решения нужно вырабатывать в зависимости от конкретных обстоятельств. Когда обследование проводится в интересах общества или какого-либо учреждения, обследуемый должен быть полностью проинформирован о том, как будут использоваться его оценки. Желательно также объяснить ему, что правильная оценка будет выгодна самому обследуемому, так как ему не принесет пользы, если он займет место, на которое в дальнейшем у него не хватит сил или для которого он потом будет признан непри-

годным. Диагностические результаты, полученные в клинике или консультации, не могут быть применены в интересах этих учреждений, если клиент не даст своего согласия на это. Какова бы ни была цель обследования, сохранение тайны личности, по мнению А. Анастази, включает два ключевых понятия: релевантность и информированное согласие. Информация, которую предоставляет индивид, должна быть соответственна (релевантна) цели диагностирования. Важность этого принципа состоит в том, что все практические усилия должны быть направлены на установление валидности методики для конкретной диагностической или прогностической цели, с которой он применяется. Только инструмент, валидный данной цели, обеспечивает релевантную информацию.

Понятие “информированное согласие” нуждается в следующем пояснении. Обследуемый должен быть, конечно, осведомлен о цели обследования и характере возможных данных, которые могут быть получены, а также о дальнейшем способе их употребления. Однако ему не могут быть показаны образец теста или бланк протокола, так как такая информация обычно делает тест недействительным, лишает его силы. Диагностические процедуры и экспериментальные планы, которые охраняют право индивида отказываться от участия в обследовании и, следовательно, защищают тайну его личности, осложняют работу психолога и повышают требования к его квалификации. При правильных взаимоотношениях и взаимном уважении психолога и обследуемого число отказов от участия в диагностировании может быть сведено к незначительной величине.

4. Конфиденциальность. Как и проблема сохранения тайны, проблема конфиденциальности волнует зарубежных психодиагностов. Она имеет много сторон. Основной вопрос ставится так: “Кто будет иметь доступ к диагностическим результатам?” Среди разных сторон этого вопроса — неразглашение содержания теста. Опасность неверного понимания тестовых оценок и необходимость для разных лиц знать результаты тестирования. В настоящее время усилилось осознавание индивидом собственного права иметь доступ к результатам своего обследования. Он также должен иметь возможность комментировать содержание своего ответа и в случае необходимости

разъяснять или исправлять фактическую информацию. Должны быть соблюдены соответствующие меры предосторожности, направленные против неправильного использования и неверной интерпретации диагностических результатов. Один из этических вопросов конфиденциальности обследования школьников состоит в том, сообщать ли родителям ученика результаты тестирования, но исследователи чаще всего приходят к мысли, что важнее определить, как это делать. Обычно родители имеют законное право на получение информации о своем ребенке. Чаще всего они хотят получить такую информацию. Кроме того, в некоторых случаях школьная неуспеваемость ребенка или затруднения эмоционального характера могут отчасти возникать из-за взаимоотношений между ребенком и родителями. В таких условиях контакт консультанта, психолога-диагноста с родителями имеет первостепенное значение как для того, чтобы понять причины полученных результатов, так и для того, чтобы установить с родителями сотрудничество.

Если обследование проводится в учреждении, как, например, в школе, суде или при оформлении на работу, индивид должен быть заранее проинформирован о его целях, о том, как будут использоваться его результаты, и об их доступности тем лицам, кто в них заинтересован. Разные ситуации возникают, когда диагностические результаты запрашиваются людьми, как, например, в тех случаях, когда будущий наниматель или колледж просят предоставить им данные тестового обследования индивида, проведенные в школе. В таких случаях требуется получить согласие индивида на передачу данных. Это же относится и к обследованию в клинике или консультации, а также к тестированию, осуществленному с исследовательскими целями. Другая проблема относится к сохранению диагностических данных в учреждениях. С одной стороны, данные об индивидах, получаемые и сохраняемые в течение длительного времени, могут быть очень полезными не только для исследовательских целей, но и для правильного понимания и консультирования самого индивида. Однако их ценность предполагает правильное использование и правильную интерпретацию. В случаях, когда данные получены либо для длительного использования в интересах индивида, либо для научных целей, для предотвращения не-

правильного их применения необходимо, чтобы доступ к ним находился под чрезвычайно строгим контролем.

5. Сообщение результатов обследования. Психологи много размышляют о том, как сообщать результаты обследования в форме содержательной и пригодной для использования. Ясно, что информацию нельзя передавать в том виде, в каком она получена. Ее нужно сопровождать объяснениями, делаемыми психологами-профессионалами. Например, когда родителям сообщают тестовые оценки их детей, рекомендуется устроить общее собрание, на котором консультант или школьный психолог объяснит цель и характер выводов, которые целесообразно сделать на основе полученных результатов, и границы использования данных. Затем можно раздать родителям письменные сведения об их детях и дать объяснения на конкретном примере для какого-либо родителя, позволившего это сделать. Независимо от того, в каком виде сообщаются тестовые данные, важное условие заключается в том, чтобы предоставить их с помощью описания уровней выполнения, а не только в числовой форме. Особенно существенно соблюдать это условие для тестов интеллекта, которые чаще интерпретируются неверно, чем тесты достижений. При сообщении результатов учителям, школьным администраторам, нанимателям рабочей силы и другим лицам следует соблюдать такие же предосторожности. Сообщения об уровне выполнения и качественные описания, сделанные простым языком, предпочтительнее специфических числовых данных, за исключением тех случаев, когда результаты теста сообщаются опытному, хорошо подготовленному психологу-профессионалу. При сообщении результатов любых диагностических методов желательно принимать во внимание характеристики, особенности того человека, кому передается информация. Это касается не только образовательного уровня и его знаний по психологии и тестологии, но также и его ожидаемой эмоциональной реакции на информацию. Если речь идет о родителях или учителях, например, то их эмоциональные конфликты с ребенком могут препятствовать спокойному и рассудительному восприятию фактической информации о ребенке.

Последняя, но не менее важная проблема касается сообщения результатов обследования самому индивиду, будь то ребе-

нок или взрослый. В этом случае, как и при сообщении данных третьему лицу, применимы те же самые меры предосторожности против неправильной интерпретации. Однако здесь особенно важная индивидуальная эмоциональная реакция на информацию, если индивид занят изучением своих собственных достоинств и недостатков. Когда индивиду сообщают его диагностические результаты, следует не только сопровождать их интерпретацией, проводимой компетентными психологами, но нужно создать благоприятные возможности для индивидуальной консультации каждого, кто может быть эмоционально обеспокоен такой информацией. Например, студент колледжа может быть серьезно обеспокоен, озадачен, узнав о том, что он плохо выполнил тест школьных возможностей. Способный школьник может приучиться к ленности и безынициативности или может стать непослушным и перестать действовать сообща с товарищами, если он обнаружит, что по своим способностям он намного превосходит своих сверстников. Развитие серьезных личностных нарушений может быть ускорено, если больному индивиду сообщить его оценку по личностному тесту. Такие вредные воздействия могут возникать, конечно, независимо от того, правильной или неправильной является сама оценка. Даже в том случае, если обследование было тщательно проведено, а полученные оценки правильно интерпретированы, их знание без возможности обсудить их в дальнейшем может быть вредным для индивида. Таковы основные проблемы, затрагиваемые в этических стандартах зарубежных психодиагностов. Предлагаемые способы их решения могут быть полезными отечественной психологической диагностике, которая делает пока первые шаги в направлении создания норм профессиональной этики. 6. О социально-психологических основаниях этического кодекса психолога-диагноста. Психолог должен придавать большое значение достоинству и ценности бытия каждого отдельного человека. Он принимает на себя обязательство улучшать понимание человеком самого себя и других людей. Следуя этим обязательствам, он охраняет благополучие каждого человека, который может нуждаться в его помощи, а также любого человека, который может быть объектом его изучения. Он не только сам не использует свое

профессиональное положение или связи во вред обследуемого, но также сознательно не позволит воспользоваться плодами своего труда другим с целью, несовместимой с ценностью этических эталонов. Испрашивая для себя возможности диагностического обследования, свободы и сообщения результатов, он принимает на себя ответственность на основаниях компетентности, на которую он претендует, объективности в сообщении данных психодиагностического обследования и тех открытий в личностном мире индивида, которые он обнаружил, и вниманию к социальным запросам и интересам своих коллег и общества. Среди тех основных принципов, которые могут составлять этический кодекс психолога-диагноста, в первую очередь должны быть названы:

1) благополучие обследуемого индивида;

2) ответственность, в основе которой объективность,

моральные и правовые стандарты, соответствующие моральным требованиям общества;

3) корректность и сдержанность в публичных заявлениях;

конфиденциальность, гарантирующая сохранность информации об индивиде;

4) отношения с обследуемым, основанные на доверительности, информировании его о цели обследования и о последующем характере использования результатов;

5) неразглашение результатов обследования;

6) меры предосторожности в обследованиях;

7) условия, возможности и ограничения в публикации методик;

8) интерпретация диагностических результатов.

ВОПРОСЫ, СВЯЗАННЫЕ С СОХРАНЕНИЕМ ТАЙНЫ ЛИЧНОСТИ[1]

Особые вопросы, связанные с сохранением тайны личности, возникают при диагностическом обследовании детей. Эти вопросы обсуждаются на специальных конференци-

[1] Фрагмент их кн: Психологическая диагностика. / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. – СПб., 2008, с. 496-501.

ях, в публикациях; разрабатываются своды основных правил, регулирующих диагностирование несовершеннолетних.

Правило получения информированного согласия распространяется и на детей. При этом обсуждается и подчеркивается необходимость получения согласия со стороны родителей и представителей ребенка. Жестких рецептов не предлагается, но *считается полезным дифференцировать индивидуальное согласие, данное ребенком, его родителями или ребенком и родителями вместе, и согласие представителей ребенка, в качестве которых могут выступать усыновители и общественные организации, отстаивающие права детей* (например, школьные советы). Для использования одних методик (тестов интеллекта и достижений) достаточно согласия представителей ребенка. Использование других (личных методик) требует индивидуального согласия. Согласие должно быть представлено в письменном виде, поэтому разработаны специальные бланки для его получения.

Правила и процедуры, охраняющие тайну личности и право индивида отказаться от участия в диагностическом обследовании, осложняют работу психолога и повышают требования к его квалификации. Но их соблюдение необходимо для обеспечения прав и свобод личности.

Конфиденциальность. Как и сохранение тайны личности, проблема конфиденциальности волнует зарубежных психодиагностов, поскольку имеет отношение к соблюдению прав личности в обществе. Проблема конфиденциальности имеет несколько аспектов.

Основной вопрос, имеющий к ней отношение, ставится так: «Кто будет иметь доступ к диагностическим результатам?»

Ответ на него в конкретных ситуациях связан с решением определенного противоречия:

- с одной стороны, существует необходимость неразглашения содержания методики и опасность неверного понимания ее оценок;
- с другой — объективная необходимость для разных лиц знать диагностические результаты.

Обсуждая проблему конфиденциальности, психологи признают безусловное право индивида иметь доступ к результатам

своего обследования. При этом подчеркивается, что он должен иметь возможность комментировать содержание своих ответов на задания методики, а также в случае необходимости разъяснять результаты или даже исправлять диагностическую информацию. Для этого диагностические результаты должны быть представлены испытуемому в форме, удобной для понимания, и без использования специальной терминологии. Подробнее о том, как следует сообщать диагностическую информацию, будет сказано позже.

В отношении диагностирования несовершеннолетних рассматривается вопрос о том, имеют ли родители право на получение диагностических результатов своего ребенка. Ответ на него неоднозначен, так как многие признают право не допускать родителей к своим диагностическим данным тем, кто достиг восемнадцатилетнего возраста, перестал посещать среднюю школу или женился. Однако правового регулирования этих рекомендаций нет.

Что же касается несовершеннолетних, то чаще обсуждается не вопрос о том, сообщать ли их диагностические результаты родителям, а как это делать. Большинством признается законное право родителей на получение информации о своем ребенке. Кроме, того, такая информация иногда прояснять те или иные проблемы ребенка и потому необходим родителям. Однако, сообщать диагностические результаты ребенка родителям нужно очень осторожно, установив с ними контакт, отношения сотрудничества в целях оказания помощи ребенку.

При обсуждении проблемы конфиденциальности главным считается вопрос о доступности диагностической информации третьему лицу, а не диагностируемому индивиду, его родителям и психологу. Основной принцип, которого следует придерживаться при решении этого вопроса, состоит в том, что эта информация не должна передаваться без ведома и согласия испытуемого.

Если диагностика проводится в целях экспертизы в каком-либо учреждении (школе, суде, при оформлении на работу и пр.), индивид должен быть заранее проинформирован о целях и способах использовании диагностических результатов, а также о том кому они будут доступны, кто в них заинтересован.

Если испытуемый не согласен на передачу информации заинтересованным лицам, то диагностическое обследование не проводится.

Трудности возникают, когда диагностические результаты уже получены кем-либо, а затем запрашивается посторонним людьми. Например, наниматель или колледж просят предоставить данные диагностического обследования, проведенного в школе. В таких случаях требуется получить согласие индивида на передачу данных. Это же относится к результатам, полученным в клинике или при индивидуальном консультировании. Западные психологи разрабатывают образцы разрешений и формы передачи диагностической информации с объяснениями причин передачи.

Проблема конфиденциальности связана с вопросом о сохранении диагностических данных в учреждениях. Этот вопрос не решается однозначно, так как, с одной стороны, эти данные, особенно получаемые на протяжении длительного времени, могут быть полезны и для исследовательских целей, и для правильной оценки и консультирования самого индивида. С другой стороны, их ценность предполагает правильное использование и верную интерпретацию. Между тем, эти результаты могут устареть, стать непригодными для использования и спровоцировать ошибочные заключения, которые нанесут вред диагностированному индивиду. Так, например, нелепо опираться на показатели теста интеллекта или теста, измеряющего успешность чтения, которые получены ребенком при обучении в третьем классе, когда речь идет о поступлении в колледж или приеме на работу. Известно, насколько изменчивы психологические характеристики, и это не позволяет считать ценным результаты диагностического обследования, полученные много лет назад. Таким образом, если в учреждении сохранились старые диагностические данные об индивиде, существует опасность, что они могут быть использованы не в его интересах, а вопреки им и в целях, которые он не предполагал и не одобрил бы.

Поэтому в случаях, когда диагностические результаты получены для длительного использования в интересах индивида или для научных целей, для предотвращения неправильного их использования необходимо строго контролировать доступ

к ним. Помимо этого, психологи рекомендуют дифференцированно относиться к диагностической информации в зависимости от того, насколько необходимо и полезно ее длительное хранение. Так, *критериями для принятия решения о хранении диагностических результатов школьников* могут выступать:

- уровень их объективности и проверенности;
- их соответствие целям обучения в школе.

Такой подход считается разумным и для учреждений другого типа, когда перед ними встает проблема уничтожения или сохранения диагностической информации об индивидах.

Психолог отвечает за неразглашение информации об индивиде, и решение этого вопроса усложняется с появлением компьютерных систем. Поэтому разрабатываются специальные меры предосторожности для обеспечения конфиденциальности информации, особенно той, что подлежит длительному хранению. Так, в частности, *рекомендуется использовать многоступенчатое кодирование при создании банка диагностических данных*.

Сообщение результатов обследования. Психологи придают большое значение тому, как передавать результаты диагностирования самому индивиду и третьим лицам, заинтересованным в них. Ясно, что их нельзя передавать в том виде, в каком они получены — в виде баллов, процентов и других числовых показателях:

- диагностическая информация должна сообщаться в форме содержательной и пригодной для использования;
- ее нужно сопровождать объяснениями, даваемыми психологами-профессионалами.

Более того, многие считают, что сообщение результатов диагностирования должно являться неотъемлемой составной частью процесса консультации. Характер сообщения должен определяться взаимоотношениями клиента и консультанта, а его содержание должно служить ответами на специфические вопросы консультируемого.

Когда родителям сообщают диагностические данные их детей, полученные в школе, рекомендуется устроить общее собра-

ние, на котором психолог объясняет цель и характер методик, характер выводов, которые целесообразно сделать на основе полученных результатов, способы их использования. После этого родителям должны быть переданы письменные сведения об их детях. Возможно дать пояснения на конкретном примере для того родителя, который пожелает это сделать. Может быть использована и устная форма сообщения результатов, но только в процессе индивидуальной консультации.

Независимо от того, в каком виде сообщаются диагностические данные, необходимое условие заключается в том, чтобы представить их в описательной форме, а не только в форме числовых данных.

Такие же правила и предосторожности следует соблюдать и при сообщении результатов учителям, школьной администрации, работодателям и другим заинтересованным лицам. Сообщения об уровнях выполнения и качественные описания предпочтительнее специфических числовых данных, за исключением тех случаев, когда результаты передаются психологу-профессионалу. *Передаваемые диагностические результаты рекомендуется сопровождать разумными пояснениями, касающимися измеренных психологических характеристик.* Так, например, неспециалист может считать, что показатель интеллектуального теста отражает устойчивую способность человека («ум»), предопределяющую уровень его достижений на протяжении всей жизни.

При сообщении диагностических результатов желательно принимать во внимание индивидуальные особенности того человека, которому передается информация, такие как уровень образования, знания психологии, эмоциональные характеристики и некоторые другие. Важно учитывать и характер отношений лица, которому сообщается диагностическая информация, с продиагностированным индивидом. Например, конфликты родителей или учителей с ребенком могут препятствовать спокойному и рассудительному восприятию данных о ребенке.

Еще одна важная проблема касается сообщения диагностических результатов самому индивиду, будь то ребенок или взрослый. В этом случае, как и при сообщении данных третьему лицу, применимы те же самые обще меры предосторож-

ности против неправильной интерпретации, о которых говорилось выше. Однако, здесь особенно важна индивидуальная эмоциональная реакция на информацию. Поэтому следует не только предоставить ее правильную интерпретацию, но и создать благоприятные возможности для индивидуальной консультации каждого, кто может быть эмоционально обеспокоен такой информацией. Так, например, студент колледжа может быть серьезно озадачен, узнав о том, что он плохо выполнил тест школьных достижений; школьник может стать непослушным, ленивым и безынициативным, узнав, что он намного превосходит своих сверстников по уровню интеллектуального развития.

Такие вредные психологические последствия могут возникать независимо от того, насколько правильной является диагностическая оценка. Поэтому так важно предоставить индивиду возможность обсудить ее с профессионалом, проконсультироваться по поводу выводов, которые можно сделать на ее основе, способов саморазвития или коррекции и пр. необходимо при этом учитывать отношение индивида к диагностическим результатам. Если он по какой-либо причине отвергает их, не верит психологу, значит, диагностическое обследование проведено впустую, а его данные не имеют практического значения.

Таковы главные проблемы, затрагиваемые в этических кодексах зарубежных психодиагностов. Предлагаемые способы их решения могут быть полезными отечественной психологической диагностике, которая делает первые шаги в направлении создания норм профессиональной этики.

Приложение 3

ПСИХОДИАГНОСТИКА И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

ПСИХОДИАГНОСТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ[1]. ТИПЫ ПРОФКОНСУЛЬТАЦИЙ

Основы научного подхода к профессиональной ориентации начали складываться с середины прошлого века. Одной из первых теорий профессионального выбора стала трехфакторная теория профориентации Ф. Парсонса (1908). Главная идея состояла в выделении трех факторов, или фаз, профориентационной работы: первая включает изучение психических и личностных особенностей претендента на профессию (психодиагностическая фаза), вторая предполагает изучение требований профессии и формулирование их в психологических терминах (ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКАЯ фаза), третья подразумевает сопоставление этих двух рядов факторов и принятие решения о рекомендуемой профессии, которое базируется на основе установления соответствия особенностей человека требованиям профессии (фаза принятия решения). Этот тип консультации может быть отнесен к разряду «ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ» профконсультации.

В такого рода. исследованиях и практических разработках индивидуальные особенности человека характеризовались, исходя из требований профессии: обладает ли человек тем мышлением, которое нужно в данной профессии, тем вниманием и памятью, моторикой и скоростью реакций. То есть отношение «человек-профессия» анализировались только в направлении от профессии к человеку, на этом строились отбор и професси-

[1] *Шмелев А. Г.* Основы психодиагностики. — Ростов на Дону., с. 420–448.

ональная подготовка. Понятия и термины, которые характеризовали бы индивидуальные особенности, как природные, так и приобретенные человеком до вступления в данную профессию и независимо от нее, популярностью не пользовались.

Итак, выбор профессии долгое время рассматривался как поиск соответствия между требованиями профессии и индивидуальными способностями. Такой подход стали называть диагностическим» и отнесли к разряду директивных форм профконсультации и профориентации (Е. М. Борисова, Г. П. Логинова, 1991; К. М. Гуревич, 1970 и др.).

[Примечание научного редактора: автор справедливо берет термин «диагностический» в данном контексте в кавычки, так как даже в довоенной западной профориентационной практике, кроме анализа способностей, широко использовался анализ структуры профессиональных интересов, например, с помощью такого сверхпопулярного в этой области опросника, каким являлся Опросник Профессиональных Интересов Стронга, что говорило о явном или неявном стремлении западных тестологов к учету не только требований профессии к человеку, но и мотивационных ожиданий и требований человека к профессии. В более общем виде профориентационное решение можно представить как сравнение профиля «идеального исполнителя» и «реального профиля» оптанта по двум подмножествам показателей — СПОСОБНОСТЯМ (через них выражаются требования профессии к человеку) и МОТИВАЦИОННЫМ ЧЕРТАМ, или интересам (через них выражаются требования человека к профессии). Эти профили схематично представлены на рис. 15:

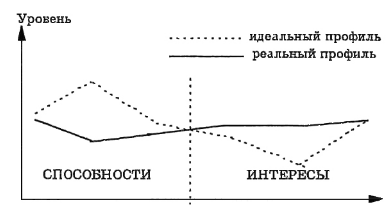


Рис. 15. Схема сравнения профилей идеального и реального исполнителя в профконсультационной диагностике

Соответствие по одному из этих подмножеств может нередко сочетаться с отсутствием соответствия по другому подмножеству, что порождает совершенно различные стратегии профконсультирования, которые и описываются автором в данном параграфе. В явном виде структура данных, разделяющая способности и мотивационные черты при выборе профессии, смоделирована, например, в компьютерной программе для принятия решений Переоплан (А. Г. Шмелев, 1993), в которой могут быть одновременно интегрированы как объективные диагностические оценки качеств индивида, так и самооценки, а также гибко меняющиеся экспертные представления о мире профессий. Работа с подобными гибкими программными оболочками для принятия решений, позволяющими оперативно модифицировать базу знаний о профессиях, способна оказать развивающее активизирующее воздействие не только на оптанта, но и на самих консультантов, которые в массе своей, конечно, тяготеют к рутинным, автоматизированным стереотипным алгоритмам и процедурам — в результате низкой квалификации и низкого уровня познавательной активности.]

Чем же эта схема так привлекала профконсультантов и психологов, что более 40 лет правомерность ее использования не подвергалась сомнению, а теоретические посылки — критике? Вероятно, дело в ее простоте и логической стройности.

Основными недостатками диагностической профконсультации мы считаем следующие. Во-первых, она полностью игнорирует тот факт, что мир профессий чрезвычайно динамичен, изменчив; столь же быстро и непрерывно меняются и требования, предъявляемые им к человеку.

В сознании большинства людей профессии представляют собой нечто устойчивое, более того, относительно многих из них существуют стойкие стереотипы. Казалось бы, действительно существуют вечные профессии, например, врач, инженер, ткач, учитель. Так ли уж сильно они меняются с течением времени? Функции, задачи профессий действительно остаются все теми же: лечить, изобретать, изготавливать ткани, учить. Но очень существенные изменения происходят в содержании каждой профессии, в наборе операций, объеме знаний, уровне умений, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей.

Мир профессий огромен, их насчитывается более 40 тысяч, причем ежегодно появляется около 500 новых и столько же отмирает либо существенно изменяется. Э. А. Араб-Оглы пишет:

> «Многие распространенные сейчас традиционные профессии и узкие специальности даже квалифицированного труда к началу XXI в., по всей вероятности, будут занесены в своего pofta «красную книгу» вымирающих' и редких профессий, подобно тому, как уже сейчас в ней значатся кучеры и извозчики, кузнецы и шорники, повивальные бабки и лакеи...» (*Араб-Оглы Э. А.* 1988, с. 149).

На смену старым приходят и становятся массовыми сотни новых специальностей. Мы являемся свидетелями появления в последние десятилетия таких профессий, как оператор АЭС, программист ЭВМ, летчик-космонавт, реаниматолог, авиадиспетчер и многих других. Да и знакомые, привычные занятия претерпели такие изменения, что стали как бы новыми. Например, с появлением нового сложнейшего диагностического и лечебного оборудования существенно меняется работа врачей, новые требования предъявляются к рабочим-станочникам, обслуживающим станки с числовым программным управлением, резко изменилась операциональная сторона деятельности ткачей в связи с созданием бесчелночных станков: уменьшилась нагрузка на моторные функции, но повысились требования к сенсорному контролю. Подобные примеры можно продолжить.

В связи с ускорением темпа «старения знаний» жизнь профессий сокращается (для одних эти сроки ныне составляют 5–7 лет, для других до 15). Появляется все больше специальностей, в которых люди не могут рассчитывать на то, что им хватит полученных в период обучения знаний на все время трудовой деятельности.

> «Если бы люди ограничивались только ими, то при удвоении знаний по данной специальности, скажем, каждые 12 лет, даже специалисты с высшим образованием, начав работать в 23 года, в 36 обладали бы лишь половиной, в 47 — четвертью и в 59 — одной восьмой необходимой к тому времени профессиональной квалификацией, а при более высоких темпах накопления и обновления знаний первоначально полученная квалификация, естественно, обесценивалась бы еще скорее» (*Араб-Оглы Э. А.* 1988, с. 175).

Для педагога и школьного психолога очень существенно понимать, что эти перемены в мире профессий приводят к тому, что молодому человеку, вступающему в жизнь, возможно не раз придется сменить профессию, либо проходить переподготовку в рамках выбранной, но ставшей иной по составу операций и содержанию профессии. При этом пока трудно предсказать, в каком возрасте придется менять профессию. Кстати, и социально-экономическая ситуация в нашей стране такова, что предполагается перераспределение рабочей силы из одних областей общественного производства в другие.

Из сказанного ясно, в каком тяжелом положении находится консультант, который должен как-то представлять себе требования профессий и искать их соответствия со способностями школьника. Ясно, что психолог, даже будучи очень эрудированным в мире профессий человеком, вряд ли сможет иметь исчерпывающий перечень профессиональных требований. Более того, еще менее понятно, какие требования к человеку будут предъявлять профессии, которые появятся в будущем. Ясно только, что эпоха НТР предъявляет и будет предъявлять повышенные требования к общему умственному развитию и уровню образования молодых людей, что вытекает из того, что в будущем повысится уровень автоматизации, во все сферы труда придет компьютеризация, новая техника и технология. Таким образом, строя работу по профориентации, психолог должен не только ориентировать учащегося на определенную профессию или ряд родственных специальностей, но и показать, что высококвалифицированный специалист должен быть готовым приобретать на базе имеющихся у него знаний и навыков такие же знания и навыки в близкой и даже совершенно новой для него специальности, быть психологически готовым к смене специальности. Это остается актуальным даже в тех случаях, когда выбирается относительно стабильная профессия, поскольку в нашей стране все более широко применяются гибкие коллективные формы труда и предпринимательства (бригады, семейный подряд, многопрофильные малые предприятия и др.), когда необходимо владение несколькими специальностями для того, чтобы при необходимости можно было заменить своего сотрудника либо квалифицированно помочь ему. Во

многих случаях специалист одного профиля может заменить специалиста другого профиля, выполняющего свои обязанности в том же коллективе. Такое взаимообучение нередко происходит в самой производственной деятельности. Для психолога важно извлечь из этого тот вывод, что психологические возможности человека нельзя оценивать, рассматривая их через прорезь одной или нескольких близких профессий.

Второй недостаток директивно-диагностического подхода состоит в том, что индивидуальность рассматривается как нечто застывшее и неизменное, раз и навсегда заданное и «намертво» связанное с профессиональными требованиями.

И, наконец, главный психологический просчет, который допускают приверженцы директивно-диагностического подхода, состоит в том, что сам человек, обратившийся за помощью, исключается из процесса принятия жизненно важного решения.

Для директивного профконсультанта как бы и не существенно, что думает, о чем мечтает, чем интересуется ОПТАНТ (субъект профессионального выбора). Решающими оказываются результаты диагностического испытания, которые и являются основой для рекомендаций по профессиональному выбору. Тем самым консультируемый превращается в объект манипулирования со стороны консультанта. Рекомендации основываются лишь на выявленном в момент испытания уровне развития некоторых важных для будущей профессиональной деятельности способностей. То есть диагноз однозначно определяет прогноз.

Фактически к директивной форме относится и так называемая «ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ» концепция профконсультаций. Она основана на бихевиористских представлениях о более или менее однозначной обусловленности поведения человека набором внешних воздействий. По мнению сторонников воспитательной концепции, любого человека можно обучить любой профессии, следует лишь правильно подобрать наиболее эффективные методы профессионального обучения. Отсюда и главная цель консультации — изучить индивидуальные особенности оптанта и организовать наиболее оптимальные условия для обучения. Эта концепция выглядит более привлекательно, поскольку в большей степени учитывает огромные возмож-

ности развития способностей. Но она полностью игнорирует данные, полученные в теории и практике дифференциальной психофизиологии. Существующие природные и малоизменяющиеся индивидуальные различия между людьми могут быть благоприятными для формирования профпригодности в одних профессиях и стать непреодолимым препятствием для других. Не говоря уже о таких особенностях, как, скажем, наличие певческого или художественного дара. При выборе профессий чрезвычайно важно учитывать выраженность некоторых основных свойств нервной системы, поскольку существуют ограничения для людей с определенной типологией и, наоборот, типология может облегчить процесс овладения некоторыми профессиями.

Классическими типами недирективной консультации являются ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ, ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ и АКТИВИЗИРУЮЩАЯ (или развивающая). Психоаналитическая консультация строится на принципах выявления подсознательных импульсов человека и подбора ему таких профессий, в которых они могли бы проявиться в наибольшей степени. Главным принципом такой консультации является полный отказ от каких-либо приемов самовоспитания, саморазвития. Главное — принять себя таким, как есть, безоговорочно и спокойно, не драматизируя необходимости самоограничения при отказе от тех профессий, которые требуют «переделки» себя.

Гуманистическая профконсультация строится на общих для гуманистической психологии принципах создания особой ситуации взаимодействия оптанта 6 консультантом (ориентированный на «клиента» подход), включающий полное «принятие» консультируемого, возможность свободных высказываний о себе и своих проблемах, что позволяет подойти к осознанному и самостоятельному принятию решения. При всей внешней привлекательности такая схема не привилась на практике. Во-первых, потому, что профконсультация такого типа требует для своего проведения значительного времени, во-вторых, в ходе такой консультации чаще всего теряется ее предмет, основной целью становится работа с личностью, обеспечение психологических стимулов ее развития, что само по себе чрезвычайно важно, но не имеет прямого выхода на выбор профессий. Тем

не менее некоторые принципы гуманистической психологии используют при построении активизирующей консультации.

Следует отметить, что в последние годы проведена большая работа по уточнению классификации видов профконсультаций, накоплен ценный теоретико-эмпирический материал, созданы новые подходы к работе с оптантом (Профессиональная..., 1992; Е. А. Климов, 1990 и др.).

С. С. Гриншпун выделяет несколько типов профконсультаций: диагностическую, предусматривающую психологическое изучение личности оптанта; медицинскую, учитывающую в первую очередь состояние здоровья человека; справочно-информационную, направленную на обогащение знаний учащихся о мире профессий; корректирующую, предназначенную для приведения в соответствие профессиональных намерений и наличных психологических и физиологических возможностей консультируемого; формирующую, направленную на активизацию собственной позиции школьников в профессиональном самоопределении (Профессиональная..., 1992).

Первый тип консультации по названию совпадает с критикуемым нами классическим подходом к консультированию, однако существенно отличается по содержанию. Так, специально подчеркивается, что используемые методы должны: 1 — содействовать самопознанию и развитию личности; 2 — выявлять имеющийся опыт личности в подготовке к выбору профессии; 3 — учитывать принципы развития и возрастные особенности личности (Профессиональная..., 1992, с. 14). На наш взгляд, такой подход очень прогрессивен, но в нем не в полной мере отражена роль диагностики как формирующего, развивающего фактора.

ПРИНЦИПЫ И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОФКОНСУЛЬТАЦИИ

Развивающая (активизирующая) консультация лишена главных недостатков директивной: она не исключает активности самого субъекта из процесса решения жизненно важной задачи, а рассматривает ее как главный фактор пра-

вильного выбора. Основ-* ной ее целью является активизация процесса формирования психологической готовности учащегося к профессиональному самоопределению, которая должна быть включена в учебно-воспитательный процесс. Развивающая профконсультация подразумевает работу с учащимися разного возраста (не только старшего). Главный момент в этой профконсультации — перенесение акцента с акта выбора профессии на подготовку к ней путем правильной оценки природных особенностей и направленного формирования необходимых качеств, свойств личности.

Следующий принцип развивающей профконсультации состоит в реализации нового подхода к использованию и интерпретации психодиагностических методик. Необходимо придать ноеый смысл этой работе. Наряду с традиционной задачей психодиагностики — определения актуального состояния развития индивидуальности учащегося — следует:

1) использовать ее результаты для выявления недостатков, пробелов в развитии тех или иных качеств, способностей, которые важны для будущей профессиональной деятельности;

2) учитывать ее результаты при принятии решения о характере коррекционной и развивающей работы с целью подготовки к будущей профессии;

3) опираться на ее результаты для осуществления контроля за развитием требуемых качеств, способностей после коррекции или тренинга;

4) учитывать результаты диагностического обследования для определения ограничений в выборе сфер профессиональной деятельности, предъявляющей жесткие требования к психофизиологическим особенностям индивида;

5) использовать их для стимулирования потребностей учащегося к самопознанию и самосовершенствованию в русле подготовки к своему профессиональному труду в будущем.

Еще один принцип состоит в отказе от наращивания арсенала методик психодиагностики и сосредоточения основного внимания на разработке и применении специальных коррекционных программ и систем психотренировок.

И наконец, реализация принципов сотрудничества оптанта с консультантом путем реализации идей гуманистическо-

го подхода к профконсультированию. Успех консультации во многом зависит от того, удастся ли установить с учащимися доверительные отношения. Неприемлемым является какое-либо давление, директивный тон, навязывание собственного мнения. Акцент надо сделать на объяснении того, что выбор профессии только тогда будет правильным, когда он осознан, самостоятелен и когда ему предшествует большая, кропотливая работа по самопознанию и изучению мира профессий.

Для грамотного построения профконсультационной работы консультант должен разбираться в особенностях и тенденциях развития мира современных профессий, обладать знаниями о закономерностях формирования способностей и склонностей, владеть методиками психодиагностики, отчетливо представлять себе роль природного и приобретенного в профессиональном самоопределении, владеть методиками коррекционной работы.

Как видим, для ведения профконсультационной работы требуется специально подготовленный исполнитель с психологическим образованием. Но это не означает, что учитель, особенно классный руководитель, может считать себя совершенно свободные от этой работы. Во-первых, его информация, его наблюдения совершенно необходимы консультанту. Во-вторых, определенные изложенные здесь принципы профконсультационнои работы нужно соблюдать в любой форме урочной и внеурочной работы с учащимися.

Рассмотрим некоторые общие направления работы профконсультанта в условиях школы.

У старшеклассников существует выраженная потребность посоветоваться с психологом о своем профессиональном выборе. В зависимости от степени сформированности их профессиональных планов, уровня развития способностей и склонностей, успешности обучения намечается разная стратегия проведения профконсультации.

Для одних достаточным являются 2–3 беседы и краткое диагностическое обследование, для того чтобы решение о выборе профессии было принято (или упрочено) и начата подготовка к ней. Для других школьников требуется углубленное обследование, многократные консультации с психологом, чтобы подойти к решению о выборе своего жизненного пути.

Чтобы решить вопрос о том, кто нуждается лишь в оперативной помощи и кому необходимо уделить много внимания, психолог должен начать изучение профессиональных намерений учащихся не позднее 7-го класса. Начиная с 8-го класса следует проводить индивидуальные консультации с теми, кто планирует после 9-го класса продолжить обучение в \ техникуме, колледже и.т. д. Школьники, стремящиеся окончить 11 классов, могут стать объектом более пристального внимания психолога в 8–11-х классах.

До начала проведения профконсультации (индивидуальных) необходимо провести изучение профессиональных намерений школьников и уровня развития некоторых способностей.

Учащиеся, имеющие выраженные профессиональные интересы и достаточно устойчивый профессиональный план, в наименьшей степени нуждаются в помощи психолога. С ними консультации проводятся только в случае их самостоятельного обращения к психологу за помощью, цель которого чаще всего состоит в получении подтверждения правильности уже совершенного выбора.

Работа с менее благополучными в этом отношении школьниками часто проходит уже по инициативе самого психолога и не ограничивается только несколькими консультациями.

С чего психолог начинает работу с этими учащимися? Прежде всего следует выявить их интересы и склонности, определить, хотя бы в первом приближении, круг интересующих их профессий и сформулировать рекомендации по ознакомлению с ними. Сам психолог не сможет раскрыть учащемуся во всей полноте требования профессии, но должен, опираясь на помощь родителей и педагогов, наметить план углубленного изучения школьником интересующих его профессий. В этот план входит ознакомление с литературой о профессиях (в том числе и профессиографической), консультации с сотрудниками центра профориентации, участие в экскурсиях, встречи и беседы с профессионалами и т. д.

Очень важно, чтобы школьник сам выяснил необходимую информацию о путях приобретения профессии, ее режиме, условиях труда и оплаты и т. д. Обогащение его знаний о профессии будет способствовать формированию более адекватного

представления не только о самой профессиональной деятельности, но и обо всех условиях, в которых она протекает.

В результате такой работы у одних учащихся профессиональные планы укрепятся и с ними надо будет планировать работу по подготовке к профессии, у других может произойти изменение их намерений, следовательно, психологу придется вновь возвращаться на предыдущий этап работы с ними, анализировать интересы, склонности, намечать, новые области труда и пути ознакомления с ними. В любом случае эта работа необходима и очень полезна, так как активизирует учащегося, дает, ему возможность приобретать опыт, в какой-то мере осваивать алгоритм ознакомления с профессией, расширяет круг его знаний о мире профессий.

Когда учащиеся наметят для себя определенные области труда и начнут ознакомление с профессиями, психолог приступает к диагностической и коррекционной работе.

Подбор методов диагностики должен опираться на адекватное понимание самой профессиональной деятельности и учитывать две ее важные стороны — содержательную и динамическую. Первая отражает действительное содержание профессии с точки зрения требуемых знаний, умений и навыков, целей деятельности, выражаясь в специфических требованиях профессии к особенностям развития способностей. Вторая сторона профессиональной деятельности выражается в форме определенных требований к формально-динамической стороне психики, т. е. скорости, темпу, интенсивности протекания психофизиологических процессов.

В каждом индивидуальном случае углубленное психодиагностическое обследование учащегося должно вестись уже более прицельно, исходя из понимания его проблем и тех результатов, которые получены на предыдущих этапах профконсультации. Еще раз хотим подчеркнуть, что не следует абсолютизировать данные, получаемые с помощью методов психологической диагностики, искать в них прямой выход на профессию. Если не обнаружено противопоказаний к профессии, если не отмечено серьезных «провалов» в развитии важных для овладения ею качеств, необходимо наметить план самоподготовки, самовоспитания учащегося, формирования у него требуемых способ-

ностей. Теперь задача психолога — помочь в осуществлении этого плана, в организации контроля за тем, как происходит формирование необходимых качеств, для чего необходимо обстоятельно обсуждать с учащимися их достижения на пути подготовки к профессии, возникающие сложности и способы их преодоления.

Если находятся серьезные основания сомневаться в том, что уровень развития некоторых способностей, знаний, умений достаточен для успешного овладения профессией, то с учащимся обсуждается вопрос либо о смене профессионального плана, либо о необходимости проведения очень насыщенной и, вероятно, длительной работы по формированию необходимых качеств, овладении требуемыми знаниями (в том числе и по школьным предметам). Ему предлагается система психотренировок (развитие нужного вида внимания, памяти, пространственного мышления и пр.), рекомендации по самовоспитанию. Эти учащиеся требуют особенно пристального внимания психолога, жесткого контроля за выполнением рекомендаций, сформулированных в ходе профконсультаций. Важное значение диагностические и тренировочные мероприятия имеют для понимания школьником самого себя, своего ресурса; сама активность школьников упрочивает их профессиональные намерения.

Психофизиологическое обследование может не только выявить противопоказания к каким-то видам профессий у отдельных учащихся, но и служить основой для рекомендаций им такого круга профессий и рабочих постов, которые, наиболее соответствуют их типологическим особенностям. Результаты психофизиологического обследования позволяют психологу формулировать рекомендации учащимся о том, как им учитывать свои особенности в период подготовки к профессии и на начальном этапе овладения ею, в частности, по выработке индивидуального стиля деятельности.

В целом вся профконсультационная работа должна строиться таким образом, чтобы из диагностической она превратилась в диагностико-коррекционную. Поэтому все этапы консультаций должны служить одной цели — активизировать учащегося, сформировать у него стремление к самостоятельному выбору

профессии с учетом полученных с помощью психолога знаний о себе, своих способностях и перспективах их развития. . Профессиональная консультация включает несколько видов деятельности профконсультанта, однако удельный вес каждого определяется спецификой запроса.

Первое, что должен сделать консультант, — констатировать, на какой стадии формирования профессионального плана находится оптант. Даже провести диагностическое обследование, включающее изучение интересов, склонностей, способностей, типологических особенностей. Затем оценить собранные данные об учащемся и наметить вместе с ним план подготовки к профессиональному выбору (это может быть ознакомление с миром профессий, конкретными профессиями, формирование профессиональных намерений, план коррекционных мероприятий и т. д.). Следующий вид работы — подготовка для учащегося индивидуальной системы коррекционных мероприятий по самовоспитанию, развитию необходимых качеств и т. д. Затем — проведение контроля за тем, как осуществляется намеченный план подготовки к профессии. И, наконец, завершающая беседа, с обсуждением всей проведенной работы, формулирование своих рекомендаций, принятие решения о продолжении выполнения намеченного плана либо о пересмотре первоначально избранных сфер деятельности, корректировка профнамерений, смена их, переориентация на другую профессию.

Следует иметь в виду, что при разных запросах консультация может проводиться либо по полной программе (с присутствием всех вышеперечисленных видов работы), либо в «усеченном» виде, скажем, без коррекционной части и т. д.

ДИАГНОСТИКА В ПРОФКОНСУЛЬТАЦИИ

В профконсультации могут применяться как высокоформализованные, так и малоформализованные методы диагностики. Для изучения профессиональных намерений используются разнообразные анкеты, беседы, сочинения на тему о выборе профессии. При этом необходимо выяснить, есть ли

у учащегося предпочитаемые профессии, продуманы ли пути овладения ими (учебные заведения, конкретные предприятия и т. д.), имеются ли резервные профессиональные намерения на случай, если не осуществятся основные и т. д. Можно полагать, что профессиональные намерения серьезны, если учащиеся отвечают на вопросы о содержании труда, привлекательных сторонах профессии, режиме и условиях работы и т. д.

На основе информации, извлеченной из изучения профессиональных намерений учащихся, психолог строит дальнейшую индивидуальную работу с ним.

Важно выявить интересы и склонности учащихся к определенным видам деятельности, профессиям. Как правило, школьники с выраженными интересами и склонностями практически не испытывают затруднений в выборе профессии, ориентируются на содержание труда, его процесс, результат. Главным показателем интересов и склонностей является стремление к длительному и систематическому занятию определенным видом деятельности. Поэтому уже простые наблюдения за школьной и внешкольной деятельностью учащегося, беседы о предпочитаемых видах деятельности с ним, его родными и педагогами дают основания судить о выраженности, глубине и устойчивости интересов учащегося и его склонностях. Среди диагностических приемов можно назвать два наиболее популярных опросника: «Ориентировочно-Диагностическая Анкета Интересов» ОДАИ) (Профконсультационная..., 1980), и Дифференциально-Диагностический Опросник ДДО Е. А. Климова (Е. А. Климов, 1990). Часто информацию об интересах и склонностях учащихся можно получить путем анализа библиотечных формуляров, изучения предпочитаемых учащимся книг, газет, журналов.

Вообще тест-опросники и анкеты интересов сами по себе просты в проведении и могут проводиться учителями в классе, но вот обсуждение их результатов со школьниками — дело тонкое, и его лучше всего доверить школьному психологу.

Для диагностики способностей (в частности, специальных, обеспечивающих успешное овладение конкретными видами деятельности) применяются разнообразные приемы: наблюдение, естественный и лабораторный эксперимент, анализ продуктов деятельности, тесты. Для диагностики артистических,

музыкальных, художественных способностей требуется участие специалистов-экспертов. Способности не существуют в статике, они динамичны, находятся в процессе развития, следовательно, любое диагностическое испытание констатирует «срез», момент развития, не дает оснований строить долговременный прогноз. Любые изменения в условиях жизни и деятельности субъекта, его мотивации могут повлечь изменения в развитии способностей. Хорошо известна пластичность способностей, их компенсаторные возможности, позволяющие достигать высоких результатов за счет организации их в индивидуализированные структуры. Поэтому необходимо соблюдать большую осторожность при интерпретации данных по измерению способностей. Недопустимо только на основании этих данных давать однозначные рекомендации по выбору профессии. Более того, часто ориентировка на интересы и склонности учащихся даже при отсутствии сформированных способностей к определенному виду труда является более оправданной, поскольку путем самовоспитания, тренировок можно существенно продвинуть их формирование.

Одним из признаков способностей является высокая результативность в каком-либо виде деятельности. Например, успешное обучение по определенным дисциплинам — одно из свидетельств наличия способностей к ним. Так, можно выделить наличие гуманитарных (при успехах в таких предметах, как история, литература), естественно-научных (биология, география) и физико-математических (математика, черчение, физика) способностей. Чтобы выявить степень развития этих способностей, можно использовать не только тесты специальных способностей, но и некоторые тесты интеллекта (некоторые из них рассмотрены в разделе 3.5, посвященном диагностике умственного развития). Так, например, тест Р. Амтхауэра позволяет получить «тестовый профиль» испытуемого по трем параметрам: по выраженности гуманитарных, математических и технических способностей. ШТУР помогает определить выраженность способностей к трем циклам дисциплин: гуманитарных, естественно-научных и физико-математических.

Когда область предпочитаемых учащимся профессий намечена, могут использоваться многие тесты специальных спо-

собностей для углубленного изучения индивидуально-психологических особенностей школьника (сенсорные, моторные, технические и др.)

Для успешного проведения профконсультации необходимо проведение диагностики индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Любая работа требует определенной скорости, темпа ее выполнения, умения переключаться с одного типа заданий на другой, концентрации внимания, эмоциональной и помехоустойчивости и т. д. Более того, в некоторых профессиях требования к определенным динамическим характеристикам психики выступают на первый план и создают ограничения для формирования профпригодности у лиц, психофизиологические особенности которых не соответствуют требованиям профессии. Как правило, круг таких профессий невелик, но в них необходимо проходить специальный профессиональный отбор.

В основе формально-динамических особенностей психики лежат некоторые врожденные особенности, наиболее изученными из которых благодаря трудам Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына и других ученых на сегодняшний день являются основные СВОЙСТВА НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ (СНС). Именно они определяют темперамент человека, скорость, силу, выраженность протекания психических процессов. Относительно взаимосвязи этих свойств с профессиональными требованиями наиболее изучена роль силы, уравновешенности, лабильности-инертности. Эти свойства зависят от генотипа (наследственности) и остаются практически неизменными в течение всей жизни человека.

Для диагностики свойств нервной системы могут использоваться как аппаратурные, так и бланковые методики. Однако профконсультанту проще использовать последние. Для этих целей можно пользоваться, в частности, методиками, разработанными в Психологическом институте РАО (Методики..., 1992). Новые возможности сулит компьютерно-игровой подход к диагностике СНС (Шмелев, Бурмистров, 1982). Для того, чтобы лучше понять место и роль методов психодиагностики в проведении профконсультации, рассмотрим конкретные при-

меры ее проведения в зависимости от проблемы, с которой обращается оптант.

УЧЕТ «ЗАПРОСА» ОПТАНТА

Рассмотрим подробнее тактику проведения консультаций при разных типах запросов.

1. Учащийся обращается к психологу за подтверждением правильности выбора профессии.

Первое, что необходимо сделать в такой ситуации, — проверить устойчивость профессиональных намерений школьника. Для этого следует провести беседу о профессиональном плане, обратив особое внимание на соответствие интересов содержанию профессии, наличие резервного профессионального намерения, степень продуманности путей приобретения профессии, адекватности оценки своих возможностей в овладении избранной деятельностью и т. д. Диагностические приемы следует использовать лишь в тех случаях, когда профессия, предпочитаемая оптантом, предъявляет жесткие требования к психофизиологическим его особенностям. Результаты диагностики следует подробно обсудить с учащимся, чтобы выявить, какой рабочий пост в наибольшей степени соответствует его индивидуальности и интересам. Возможны случаи, когда выявленные типологические особенности могут стать серьезным препятствием для овладения профессией, в таких случаях психолог должен посвятить в эту проблему оптанта и постараться найти наиболее подходящие ему области деятельности в русле избранной.

Рассмотрим конкретные случаи. Учащийся выпускного класса А. С. пришел к психологу, полный сомнений. Он любит технику, хотел бы стать конструктором радиоаппаратуры, но неважно учится, и это вызывает у него чувство неуверенности в том, что он сможет справиться с требованиями избранной профессии.

После обстоятельного обсуждения стало ясно, что интерес и склонности к технике являются устойчивыми, проявляются уже с 6-го класса. А. С. занимался в техническом кружке, от-

дает предпочтение работе с радиоаппаратурой среди других занятий в свободное время. Психолог обсудил с ним те требования, которые предъявляют человеку технические профессии. В частности, как известно, в технических способностях психологи выделяют два фактора: техническое понимание и пространственное мышление. Для их изучения существуют специальные диагностические пробы, которые и были предложены А. С. С заданиями он очень успешно справился. В течение нескольких встреч с психологом А. С. решал задания на пространственные представления, техническую смекалку, логическое мышление. Результаты каждый раз обсуждались с А. С. очень подробно. На основе обследования был сделан вывод о наличии у него уже сейчас, на стадии выбора профессии, хороших технических способностей. Однако выяснилось, что существует и препятствие — не очень успешное овладение математическими дисциплинами. Между тем это один из профилирующих предметов при поступлении в вуз, важен он и для успешного обучения. Были намечены меры (совместно с педагогом-математиком) для наверстывания упущенного в овладении этим предметом. Самый главный результат профконсультации состоял в том, что полученные при диагностике данные существенно повлияли на формирование у А. С. уверенности в себе, своих способностях. Он гораздо серьезнее продумал пути подготовки себя к профессии, к поступлению в институт. Он сам отметил, что у него появилось ощущение, что те усилия, которые он теперь прилагает, чтобы подтянуться по математике, не пропадут зря, а это придает силы для преодоления возникающих трудностей. Психолог предложил А. С. подумать и о резервном варианте, если все же не удастся сразу поступить в вуз. Было намечено конкретное среднетехническое учебное заведение и даже обсуждался вопрос о предполагаемом месте работы, но все это было в русле подготовки к той же профессии конструктора радиоаппаратуры.

В другом случае к психологу обратилась ученица 10-го класса И. С. Она намеревалась выбрать профессию врача, поскольку эта профессия кажется ей важной, кроме того, ей нравятся естественно-научные дисциплины. Однако в ходе бесед выяснилось несколько обстоятельств, которые позволили психо-

логу предложить И. С. пересмотреть свои профессиональные планы. Во-первых, оказалось, что стремление стать врачом возникло внезапно, потому что «что-то надо уже решать». О профессии девушка знает мало, только самые общие расхожие вещи, практически не может назвать специализаций внутри профессии. Проведенное обследование с помощью серии разных тестов обнаружило наибольшую выраженность способностей к предметам общественно-гуманитарного цикла. Психофизиологическое обследование показало крайнюю слабость нервной системы и ее инертность, что подтвердилось и в дальнейших беседах, и при использовании. опросников на выявление свойств темперамента.

Так, например, И. С. свойственна низкая работоспособность, она очень теряется даже в малонапряженной ситуации. Ей свойственны высокая тревожность» низкая эмоциональная устойчивость, повышенная утомляемость, стремление работать по заданному алгоритму. В беседах выяснилось, что она не любит работать с людьми, предпочитает общение с книгами, любит заниматься систематизацией фактов, знаний (это качество отмечается у лиц с слабой и инертной нервной системой). Обсудив с И. С. все полученные данные, психолог высказал осторожные сомнения в целесообразности выбора профессии медика, с чем девушка полностью согласилась. Обратив внимание на высокий уровень гуманитарных (вербальных) способностей, психолог предложил на обсуждение несколько профессий, где эти способности являются профессионально важными. Одним из вариантов, который обсуждался и был ею принят с заинтересованностью, стала профессия библиотекаря, библиографа. Для И. С. впервые возникла проблема соотнесения своих возможностей (в том числе природных) с требованиями профессии. В заключительной части работы с И. С. совместно был намечен план изучения выбранной профессии и подготовки к ней. Выделены предметы в школьном обучении, на которые следует обратить особое внимание, намечены учебные заведении, с которыми надо ознакомиться.

2. Родители или реже сами учащиеся обращаются за помощью к психологу, поскольку не обнаруживают выраженных интересов и способностей, которые могли бы помочь в ходе

профессионального самоопределения. К сожалению, такой запрос встречается очень часто.

Это связано не только с пассивностью самого школьника, но часто возникает там, где родители уделяют ребенку мало внимания и не создают ему возможностей попробовать себя в разных видах деятельности, что позволяет уже в раннем возрасте не только «примериться» к профессии, но и способствует развитию способностей и помогает оценить их самому ребенку. Ученики, чьи родители обратились к психологу, не всегда охотно идут на консультацию, часто для этих школьников характерна низкая познавательная активность, невысокая успеваемость, отсутствие выраженных привязанностей к каким-то видам деятельности, которые могут иметь выход на профессию. Это не мешает данным ученикам быть изобретательными и активными вне школы, проявлять себя в асоциальной деятельности, демонстрировать отклоняющееся поведение.

Такие профконсультации являются наиболее сложными для консультанта, требуют введения всех этапов консультации и длительного времени (иногда требуется 5–6 встреч с родителями и школьниками) для того, чтобы добиться активизации процесса профессионального самоопределения оптанта. Самое главное — пробудить у учащегося интерес к проблеме своего будущего, что можно делать разными приемами. В частности, интерес зарождается после обстоятельного психофизиологического обследования, позволяющего обсудить со школьником его тестовый профиль, психофизиологические особенности, черты личности. Как известно, старшие подростки и юноши очень чувствительны к оценке себя, поэтому следует создать обстановку предельной доброжелательности и подчеркивания положительных качеств, имеющихся у оптанта. Принципы гуманистической профконсультации здесь особенно важны, поскольку только полное «принятие» подростка создает для него ситуацию комфортности, формирует доверие к консультанту. Сверхзадачей всех этих типов консультации является пробуждение у консультируемого интереса к себе, своим возможностям, активизация процесса самопознания.

В нашей практике были случаи, когда приходилось использовать в качестве «ключика» для нахождения индивидуального

подхода к подростку обсуждение совершаемой им социально не одобряемой деятельности как возможного пути активизации профессионального самоопределения.

Так, к нам обратилась мама Г. К., который занимался «фарцовкой», что страшно беспокоило родителей и приводило к частым конфликтам в семье. При знакомстве и диагностическом обследовании было выявлено, что мальчик неплохо развит, имеет выраженные способности к работе с числами, количественными отношениями, лабилен, умеет быстро оценивать ситуации и принимать решения в условиях недостатка информации, разумно рискует. Мы обратили внимание мальчика и его родителей на то, что такие способности чрезвычайно важны для бизнесмена, брокера, финансиста, бухгалтера, т. е. профессий, которые в настоящее время получают высокий рейтинг у молодых людей. Нам удалось показать родителям, что имеющиеся у Г. К. склонности можно переориентировать на социально одобряемую и престижную профессиональную деятельность. Были обсуждены пути получения таких специальностей, возможности подготовки к ним уже в школе, важность овладения определенными учебными дисциплинами. Пока мы не знаем, удастся ли Г. К. стать предпринимателем, но уже сейчас отмечается изменение в его поведении по отношению к учебе, расширение круга чтения специальной литературы, поиск возможностей испробовать свой силы на избранном поприще, в социально одобряемой деятельности.

Ниже назовем лишь конспективно еще 3 типичные ситуации в работе профконсультанта.

3. Обращение к психологу вызвано трудностями выбора профессий, которые обусловлены многообразием интересов и способностей старшеклассников. Эта ситуация характерна для тех семей, где родители много внимания уделяют развитию личности и способностей ребенка, иногда упуская при этом ту линию развития, которая может иметь выход на профессию.

4. Достаточно редко в нашей практике встречается запрос, связанный с тем, что у школьника наблюдается расхождение между интересами и способностями, однако такие случаи есть, и они требуют особой тактики проведения консультации.

Позиция специалистов-психологов в этом случае однозначна: в выборе профессии следует в наибольшей степени следовать за интересами ребенка, поскольку его способности могут быть развиты с помощью специального обучения, коррекционных мероприятий. Исключение — прямые ограничения психофизиологического характера.

5. Запрос вызван расхождением мнения учащегося и его родителей относительно профессионального выбора. Проблема очень сложная, требующая тактичной работы со всей семьей. Нам неоднократно приходилось сталкиваться с тем, что родители стараются подобрать профессию ребенку, исходя из имеющихся у них возможностей помочь поступлению в вуз и дальнейшему профессиональному продвижению. При этом авторитарные родители, обратившись к консультанту, требуют от него помощи в оказании давления на ребенка, поддержке принятого ими решения. Здесь важно последовательно отстаивать интересы именно ребенка, исходя из его реальных возможностей и склонностей, мягко помогая родителям лучше понять своего ребенка.

Разумеется, каждый случай, с которым столкнется консультант, будет уникален и неповторим, однако его позиция всегда должна состоять в оказании помощи, поддержки, нахождении и укреплении положительных моментов в развитии, которые могут стать основой для обсуждения области профессионального выбора.

Ключевые термины: *профессиография, оптант, способности, мотивационные черты, директивно-диагностическая, воспитательная, психоаналитическая, гуманистическая, активизирующая стратегии профконсультации, психофизиологическое обследование в профконсультации, основные свойства нервной системы.*

Приложение 4

ПРИЗНАКИ КОРРЕКЦИОННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ[1]

Под коррекционностью психодиагностической методики понимается ее возможность указать перспективы и основные пути коррекции умственного развития индивида, обследованного с ее помощью.

Этот термин был введен К. М. Гуревичем [121]. Он же наметил и некоторые признаки коррекционности диагностических методик.

ПРИЗНАКИ КОРРЕКЦИОННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

Первый признак коррекционности методики — **релевантность** (соответствие) той деятельности, на прогноз успешности в которой она направлена. Это означает, что помимо формально-статистических показателей валидности (выраженных в виде коэффициентов валидности) методика должна обладать содержательной валидностью. Если между успешностью методики и успешностью прогнозируемой деятельности есть только формальное соответствие, а степень сходства, психологической релевантности характера прогнозируемой и тестовой деятельности не играет роли (как это чаще всего было в традиционных тестах), тогда эта методика может быть пригодна только для констатации некоторых психологических особенностей, для отбора и классификации индивидов по этим особенностям. Но на основании этой методики невоз-

[1] Психологическая диагностика / Под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб., 2008, с. 473–478.

можно составить какой-то план коррекции. Так, например, хорошо известный интеллектуальный тест «Нарисуй человека» Гудинаф-Харриса позволяет по умению ребенка нарисовать человеческую фигуру довольно точно определить уровень его умственного развития. Но какими должны быть пути его коррекции, если показатель по этому тесту низок? Ответить на этот вопрос невозможно, но вряд ли кто-то считает, что следует развивать умения рисования.

Между тем содержательная валидность диагностической методики заключается в строгом смысловом соответствии деятельности, которую выполняет испытуемый в процессе тестирования, и его же деятельности, на прогнозирование успешности которой направлен тест, в их психологической однородности, психологическом сходстве. Это означает, что те существенные особенности и стороны деятельности, которые измеряются тестами, от которых зависит успешность его выполнения, будут определять и успешность выполнения прогнозируемой тестом деятельности. *Тест умственного развития учащихся, обладающий коррекционностью, должен оценивать те знания и мыслительные операции, которое обнаруживают себя и в учебной деятельности, от которых зависит успешность последней.*

Как достигается релевантность диагностической методики прогнозируемой деятельности?

Она должна конструироваться на основе анализа содержания прогнозируемой деятельности. Тест умственного развития, чтобы быть коррекционным (иметь первый признак коррекционности), должен создаваться по результатам анализа учебной деятельности. Так, например, при построении *Школьного теста умственного развития* (ШТУР) его авторы исходили из анализа содержания учебной деятельности школьников соответствующего возраста (VII-IX классы). Под ее содержанием подразумевается как состав основных понятий, отражающих необходимые школьные знания, так и состав логических мыслительных операций, которыми ученик обязан владеть и использовать в процессе обучения. При конструировании тестовых заданий использовались понятия, взятые из школьных предметов. В этом состоит важное отличие ШТУР

от традиционных интеллектуальных тестов, понятия которых чаще всего были взяты из повседневной жизни (житейские понятия) и в большей степени отражали представления автора теста о характере осведомленности испытуемых, а не реальные школьные знания. Если в традиционных тестах эмпирически учитывался состав логических мыслительных операций, которыми должен был овладеть школьник для того, чтобы успешно обучаться в учебном заведении, то состав знаний и понятий, используемых в тесте, был почти не связан с учебной деятельностью. Однако учета только состава мыслительных операций для создания коррекционной диагностической методики недостаточно.

Понимание разницы между традиционной тестовой методикой и методикой, обладающей коррекционностью (по составу используемых понятий), является очень важным. Это определяется обстоятельствами указанными ниже.

1. Состав умственных операций, их сформированность не могут быть безразличны к содержанию знаний, понятий, по отношению к которым они применяются. Умение выполнить операцию на одном определенном содержании (например, математическом) не обязательно будет свидетельствовать о том, что это умение будет проявлено и по отношению к другому содержанию (например, естественно-научному).

2. Дефект в умственной операции может говорить либо о том, что сама она недостаточно сформирована, либо о том, что ее плохо выполняют по отношению к заданному знанию, понятию. Чтобы устранить эту неточность, двусмысленность, нужно проверить умственную операцию на другом содержании знаний.

Традиционный тест не дает такой возможности, а методики нового типа, обладающие коррекционностью, позволяют это сделать.

Если, например, при диагностировании ученика с помощью ШТУРа обнаружится, что он допустил много ошибок в субтесте «Аналогии», то можно выяснить путем качественного анализа, в каких заданиях он чаще всего ошибался. В том случае, когда это задания с определенным содержанием (например, математическим), психолог делает вывод о том, что операцией умозаключения по аналогии ученик не умеет пользоваться по отноше-

нию к математическим понятиям, и этот вывод должен учитываться при осуществлении коррекционной работы. Если, напротив, окажется, что школьник допускает ошибки при выполнении этой операции на любом виде содержания, используемого в тесте (математическом, гуманитарном, естественно-научном), то следует заключить, что умения мыслить по аналогии у него не сформированы совсем, и эту умственную операцию нужно развивать с помощью коррекционной программы.

Может случиться и так, что учащийся плохо выполняет все или почти все задания теста с определенным содержанием, независимо от того, каков характер мыслительной операции, которую требуется осуществить. Это значит, что он не владеет определенными знаниями, которые уже должны быть представлены в его опыте. В этом случае необходимо устранить пробелы в знаниях, для чего используются соответствующие меры, относящиеся к педагогической коррекции.

Например, в ШТУРе в субтесте «Аналогии» школьник должен проявить свои умения устанавливать логико-функциональные отношения между понятиями разных видов: часть-целое, причина-следствие, вид-род, рядоположность, отношение последовательности, отношение противоположности, функциональные отношения. Только специально разработанная система качественного анализа позволит выяснить, какими из перечисленных видов логико-функциональных отношений ученик владеет на должном уровне, а какими не владеет совсем. Такой анализ позволит глубже понять состояние умственного развития конкретного школьника и при необходимости оказать ему помощь путем коррекционных занятий.

Все отмеченные признаки коррекционности присутствуют в ШТУРе, что позволило на его основе разработать коррекционную программу умственного развития учащихся [121]. Позднее были созданы и другие коррекционно-развивающие программы [7, 24]. Они не сводятся к обучению и тренировке в выполнении отдельных мыслительных операций и умственных действий, а представляют собой *организацию целостной осмысленной деятельности ребенка и взрослого, проводимой в соответствии с определенными научно обоснованными принципами*. Направление коррекционно-развивающей работы не является набором некоторых рекомендаций, а связано с использованием специально разработанных программ, имеющих четкую структуру и заданное тематическое содержание и прошедших проверку на эффективность.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ

При разработке программ и правил осуществления коррекционно-развивающей работы основополагающими были следующие принципы.

Первый принцип — **осознанность мыслительной деятельности**. Как известно, мыслительный процесс состоит из ряда операций, наиболее распространенные из которых — *абстрагирование, обобщение, анализ, синтез, сравнение, классификация*. Для безошибочного выполнения мыслительной деятельности необходимо, чтобы индивид умел осознавать (рефлексировать) ее процесс и включенные в нее операции. Осознание способов своего мышления служит показателем более высокого этапа умственного развития. Оно проявляется в возможности выразить в слове или других символах (графиках, схемах, моделях) не только результат мыслительной деятельности, но и способы, с помощью которых этот результат был получен. Только осознанность мыслительного процесса обеспечивает его управляемость, контроль за ходом мысли, выявление и исправление ошибок и нарушений в протекании мыслительных операций и умственных действий.

Для реализации принципа осознанности мыслительной деятельности в программах предусмотрено максимальное раскрытие перед ребенком механизмов и операций логического мышления с целью их полного понимания, а в процессе коррекционно-развивающей работы мыслительные операции и умения выступают как предмет специального усвоения, чтобы в дальнейшем быть пригодными для сознательного и произвольного использования.

Второй принцип — **использование в заданиях максимально разнообразного материала, относящегося к разным областям знаний и к различным школьным предметам**. Этот принцип обусловлен тем, что определенное содержание знаний способствует развитию специфических мыслительных особенностей, а варьирование содержания помогает формированию

умений мыслительной обработки разнообразного материала, с которым встретится индивид и в обучении, и в других видах деятельности, и в повседневных ситуациях.

Содержание знаний соответствует образовательно-возрастным особенностям школьников. Консультантами при отборе материала для заданий коррекционно-развивающих программ выступили опытные учителя, методисты, психологи.

Третий принцип разработки коррекционно-развивающих программ провозглашает **необходимость развивать у школьников основные (базовые) мыслительные операции и важнейшие интеллектуальные умения**, составляющие ядро учебной, а также любой познавательной деятельности человека.

Хорошо известно, что познание представляет собой мыслительную деятельность, заключающуюся в функционировании многообразных операций. К ним относятся сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение.

Коррекционно-развивающая программа № 1 направлена на то, чтобы обучить школьников 2–5-х классов умениям выполнять основные мыслительные операции с понятиями: *анализ, сопоставление и объединение по сходным признакам, обобщение и установление разных видов логических связей*. Перечисленные операции, являясь способами выполнения мыслительной деятельности, составляют основу для рассуждений и умозаключений, представляющих собой сложные целенаправленные акты мышления.

Для того чтобы усилия педагогов приводили к должному результату, а школа выполняла свою функцию по передаче научных знаний учащимся, необходимо особое внимание обратить на развитие и коррекцию у них такого важного интеллектуального умения как понимание. Для реализации этих целей предназначена коррекционно-развивающая программа № 2. Ее задания направлены на формирование у школьников 3–5-х классов умений проводить *семантический анализ* и *понимать общий и переносный смысл слов, фраз и текстов, выделять главные мысли в тексте.*

Известно, что речевое развитие не сводится только к освоению пассивной речи, т. е. ее пониманию. Одним из существенных аспектов вербального умственного развития является активная речь, определяемая как умение употреблять слова для выражения своих мыслей, для обозначения объектов мысли. Развитие активной речи несколько запаздывает по сравнению с пассивной: ребенок раньше начинает понимать речь, а потом уже употреблять слова. Особое значение в процессе развития активной речи имеет развитие словаря. Активный словарь человека характеризуется, во-первых, его объемом, во-вторых, скоростью нахождения

подходящего слова. В детском возрасте речь ребенка становится все более богатой, разнообразной и гибкой в отношении ее словарного запаса. Словарный запас позволяет ребенку все свободнее излагать содержание мыслей, обозначать объекты, признаки, действия, отношения. Большой активный словарный запас требуется по мере замены ситуативной речи ребенка контекстной речью. Если ситуативная речь в большей степени выражает, чем высказывает и обозначает, используя такие средства, как мимика, жест, интонации и пр., то контекстная речь требует активного владения собственно речевыми средствами — словами.

Коррекционно-развивающая программа № 3 полностью направлена на развитие *активной речи*. В ней в качестве способа, ускоряющего процесс воспроизведения слов, извлечения их из памяти, использован метод свободных словесных ассоциаций. Этот метод развития активной речевой деятельности предложен З. Новаком [106].

Четвертый принцип построения коррекционно-развивающих программ, одновременно раскрывающий и правило работы с ними — **принцип постепенности**, плавного перехода от простых знаний, операций, умений к более сложным. Каждый тип заданий и упражнений программ должен служить подготовкой для выполнения следующего, более сложного типа.

Вместе с тем, принцип постепенности прохождения коррекционно-развивающих программ не противоречит следующему, пятому принципу — индивидуализации их использования.

Пятый принцип — **индивидуализация** — означает, что полнота коррекционно-развивающих программ и длительность работы с каждым ребенком или с группой учащихся будут зависеть от особенностей их умственного развития, от темпа усвоения теоретических знаний в процессе коррекционно-развивающей работы, от скорости выполнения тренировочных заданий. Для детей с пониженной обучаемостью нужны более развернутые объяснения, выполнение большого количества упражнений, многократный возврат к уже пройденному материалу. Основное при организации коррекционно-развивающей работы — соответствие требований, предъявляемых к ученикам, их потенциальным возможностям.

Принцип индивидуализации, в частности, означает, что не каждому ученику требуется пройти всю коррекционно-развивающую программу — возможно исключение некоторых типов заданий, если те навыки и действия, которые с их помощью

усваиваются, в достаточной степени сформированы у школьника. Однако оставшиеся задания, необходимость выполнения которых установлена психологом или учителем, должны предъявляться постепенно, по мере их усложнения.

Следующие два принципа построения коррекционно-развивающей деятельности базируются на организации **совместной деятельности ребенка и взрослого и совместной деятельности нескольких детей**.

При развернутом сотрудничестве ребенка со взрослым в процессе коррекционно-развивающей деятельности объясняемые, проговариваемые способы решения заданий программ постепенно превращаются во внутренние (умственные) процессы мышления. В этом переходе и состоит умственное развитие ребенка. Так происходит его приобщение к историко-культурному достоянию человечества. Поскольку совместная деятельность взрослого и ребенка выступает основной детерминантой умственного развития последнего, коррекционно-развивающая работа должна протекать в форме их диалога.

Существование зоны ближайшего развития предполагает, что на определенном этапе своего развития ребенок может решать некоторые задачи только под руководством взрослых, а не самостоятельно. Взрослый в процессе совместной деятельности с ребенком объясняет и помогает ему при выполнении коррекционно-развивающих заданий, контролирует и оценивает правильность их выполнения. Ребенок обращается за помощью, задает вопросы, советуется, обсуждает возможные варианты решения.

Источником развития может быть не только совместная деятельность ребенка и взрослого, но и совместная деятельность нескольких детей. Это объясняется рядом причин. Прежде всего, ребенок, будучи включен в совместную деятельность, распределенную между несколькими членами группы, усваивает те элементы, образцы действий и способов решения коррекционно-развивающих заданий, которые транслируют другие. Кроме того, в совместной групповой деятельности осуществляются и преобразуются межличностные отношения, которые также отражаются на умственном развитии детей. Возникновение взаимоотношений сотрудничества, взаимопомощи,

соревнования ровесников облегчает усвоение новых мыслительных операций и интеллектуальных действий, способствует речевому развитию. В этих условиях происходит активизация учащихся, усиление их мотивации в отношении коррекционно-развивающих занятий.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ

Школьному психологу, учителю, прежде чем использовать коррекционно-развивающую программу, важно знать, какова ее эффективность:

- будет ли прогресс в умственном развитии ребенка после применения программы;
- в чем конкретно он может находить свое проявление.

Для ответа на первый вопрос было проведено исследование на выборке учащихся двух 5-х классов одной из московских школ (58 человек). Один класс был выбран как экспериментальный — там планировалось проведение с учащимися коррекционно-развивающей работы, а другой — как контрольный (коррекционно-развивающая работа не планировалась). Сначала как в экспериментальном, так и в контрольном классе осуществлялась диагностика умственного развития учащихся. Для этого использовался Групповой Интеллектуальный Тест (ГИТ). После проведения в экспериментальном классе коррекционно-развивающей работы с помощью того же теста была проведена повторная диагностика умственного развития пятиклассников обоих классов. Вывод о результативности разработанной программы можно сделать в том случае, если показатели умственного развития учеников, с которыми проводились коррекционные занятия, окажутся существенно выше по сравнению с учениками, у которых таких занятий не было.

Данные, полученные после первого тестирования, свидетельствуют о примерно одинаковом уровне умственного развития у учащихся параллельных классов. Средний балл в обоих классах оказался ниже того, который рассматривается как нормальный для данной образовательно-возрастной группы. Самый большой процент в этих классах составляли учащиеся с низким уровнем умственного развития. На втором месте стояли те, у кого этот уровень имеет средние показатели. И практически отсутствовали учащиеся с высоким уровнем умственного развития (таким оказался только один ученик).

Коррекционно-развивающая работа в экспериментальном классе шла в течение двух с половиной месяцев. После ее окончания еще раз была проведена диагностика умственного развития с помощью теста ГИТ с учениками экспериментального и контрольного классов.

В том классе, где проводились коррекционно-развивающие занятия, обнаружен существенный рост показателей умственного развития по сравнению с параллельным классом, где такая работа не велась. Так, в экспериментальном классе почти в три с половиной раза уменьшилось количество учеников с низким уровнем умственного развития. Многие из этой группы после коррекционно-развивающей работы оказались средними по уровню своего умственного развития. Только у пятерых учеников этот уровень остался прежним. В контрольном классе за тот же период сдвиг в умственном развитии учеников оказался незначительным. Только у двоих учащихся, имевших низкий уровень умственного развития, этот показатель достиг средней степени. Все другие остались на своих прежних местах. Полученные различия между классами статистически значимы.

Таким образом, приведенный выше пример показывает, что *можно констатировать положительную динамику роста умственного развития детей в том классе, где была применена разработанная коррекционно-развивающая программа, и отсутствие такой динамики там, где такая работа не проводилась*. Другими словами, прогресс в умственном развитии учащихся после проведения с ними коррекционно-развивающей программы очевиден, что позволяет сделать вывод о ее эффективности.

Что касается ответа на второй вопрос (в чем конкретно изменения в умственном развитии могут проявиться), то таким проявлением может быть *осознание*, *степень осмысления* учащимися своей большей, чем раньше, подготовленности к восприятию, усвоению учебного материала.

Для того чтобы это зафиксировать, была проведена дополнительная работа с группой учеников экспериментального класса, имеющих специфические отличия от остальной выборки. Эти учащиеся при хорошей успеваемости по всем предметам (4 и 5) на первом тестировании показали достаточно низкий уровень умственного развития, т. е. несформированность умственных действий, формально-логических мыслительных операций.

Такие случаи расхождений школьной успеваемости и показателей умственного развития в младших классах встречаются довольно часто. Не обсуждая здесь достоинства и недостатки школьной оценки как крите-

рия усвоения знаний, подчеркнем, что она не отражает (или почти не отражает) процесс, способы, приемы приобретения и использования знаний, т. е. уровень развития мышления. Хорошо известно, что приемы приобретения и использования знаний могут быть разными. Зубрежка, механическое запоминание, с одной стороны, и сознательное усвоение с включением логического мышления, с другой, неравноценны. Неравноценны как по конечному результату (уровню умственного развития), так и по своей эффективности. В младших классах, когда объем информации еще не очень большой, учащиеся, используя неэффективные приемы усвоения, могут успешно учиться. Но по мере перехода в старшие классы, в которых объем информации, подлежащий усвоению, велик и разнообразен, недостатки умственного развития рано или поздно отразятся на успешности обучения.

Данная группа учеников была выбрана не случайно. По отзывам учителей они не имели пробелов в знаниях, были очень старательными, усидчивыми, аккуратными, всегда готовящими домашние задания. У них было развито умение ориентироваться на систему требований: «слушать», «запоминать и воспроизводить» все предлагаемые правила, условия заданий. Коррекционная работа именно с этими детьми могла оказаться особенно эффективной, так как их отношение к учебе, к получению новых знаний и вообще к образованию носило заинтересованный характер. Было сделано предположение, что именно у них после коррекции умственного развития возможны осознанные качественные изменения в способах работы с учебным материалом. Сформированность операциональной системы мышления — вот то единственное, что им не хватало для полноценного усвоения знаний.

Как известно, для осознанного, осмысленного применения новых форм мыслительной работы очень важно наличие как внутреннего, так и внешнего подкрепления. В первом случае нужно, чтобы ученик сам убедился в своем успехе, а во втором — чтобы учитель положительно оценивал использование новых способов умственной деятельности. Внешнее подкрепление в большой мере способствует осознанию учащимися правильности осуществляемых приемов и, следовательно, целесообразности их упрочения и развития. Оба вида подкреплений вызывают положительные эмоции, укрепляют самооценку и уверенность в себе и, таким образом, служат мощным стимулом для использования сформированных способов мышления.

После прохождения в полном объеме коррекционно-развивающих занятий, на которые данные ученики ходили с большой охотой, уровень их умственного развития существенно повысился.
Чтобы понять, произошло ли у них осознание, понимание того, что приобретенные мыслительные навыки помогают более успешно справляться с учебной деятельностью, с ними, спустя полтора месяца после коррекционных занятий, была проведена беседа по заранее заготовленному плану. Так, известно, что младший возраст очень сензитивен для становления произвольного, логического запоминания. Но, чтобы сензитивность реализовалась, сначала надо овладеть необходимыми для этого умственными действиями. Основой произвольной памяти является использование умственных действий в качестве опоры, средства для запоминания. Такая основа у этих учеников была сформирована. Поэтому в беседах главный акцент делался на том, как они стали заучивать материал по таким предметам, как история, литература, обществоведение и т. п., где объем информации большой и установка «просто запомнить» не всегда позволяла успешно справляться с учебной нагрузкой. Выяснялись следующие моменты:
1) есть ли какие-нибудь различия между тем, как они запоминали материал раньше и как они стали это делать теперь;
2) есть ли различия в том, как они составляли планы раньше и как это делают теперь;
3) с учетом приобретенных приемов им легче или труднее стало готовить уроки; больше или меньше они стали тратить на это времени.
Все ученики, с которыми проходила беседа, отметили, что тот способ запоминания, который они использовали раньше (многократное повторение), их не очень удовлетворял. Приходилось много тратить времени, чтобы все запомнить, хотя, как они подчеркивали, у них в принципе хорошая память. Кроме того, их часто посещало тревожное чувство, что у доски они не вспомнят выученный материал.
После «психологического практикума» (так были названы коррекционно-развивающие занятия) они «поняли», что не надо стараться запоминать все подряд. «Надо понять, что здесь главное, а что это главное дополняет». Но, как ученики признают сами, пока не всегда получается такой анализ провести, иногда они опять возвращаются к старому способу — многократному повторению (т. е. механическому запоминанию). Правда, они заметили, что если им удается выделить главные мысли текста, тогда его намного легче и быстрее запомнить. И еще они заметили, что учителя их больше хвалят в том случае, когда они излагают материал с опорой на главную мысль.
Им стало легче составлять планы, «они стали понимать, что в них надо включать». Раньше их планы были очень подробные, содержали много ненужной информации, ненужных пунктов, с ними потом было сложно работать, поэтому при повторении пройденного материала они воз-

вращались только к тексту. Учителя также подтвердили, что на данном этапе планы этих учеников стали более содержательными по сравнению с тем, какими они были раньше. Они не раз их хвалили за это, подчеркивая, что материал хорошо понят.

На вопрос о том, легче или труднее ученикам стало готовить уроки, больше или меньше они стали тратить на это времени, однозначного ответа не получено. Как уже говорилось выше, когда им удается из текста выделить главные мысли, запоминание материала происходит значительно легче. Но сама операция выделения основного, главного стержня, смысловых единиц в текстах для них пока представляет трудности, и именно на это уходит много времени. Однако они хорошо осознали, что возвращаться к старому способу не следует, поскольку он неэффективен. Как сказал один ученик: «Зубришь, зубришь, а это потом все быстро улетучивается. Сколько можно зубрить? Надоело!» Они как бы уже внутренне были готовы к тому, чтобы выходить на более рациональные способы усвоения знаний.

Важно отметить еще один момент, на который указывали все ученики данной группы, — после «психологического практикума» они стали более уверенно себя чувствовать, у них ослабла внутренняя напряженность, тревога, появилась уверенность в своих возможностях. Им «понравилось думать, рассуждать, а не просто запоминать».

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование умственных действий, мышления младших школьников. Об этом можно судить как по тем позитивным изменениям, по той положительной динамике, которые происходят в умственном развитии ребенка, так и по проявлениям личностного характера.

Первое, на что следует обратить внимание — рост познавательной активности учеников. Учителя отметили, что у ряда детей (особенно у тех, с которыми проводилась беседа) проявился более активный стиль работы как на уроках, так и при выполнении домашних заданий. Они стали чаще задавать вопросы, которые касаются не оценки конечного результата, а оценки правильности способов рассуждения, мыслительного анализа. У них возник интерес к заданиям на «сообразительность», при выполнении которых они предпочитают «помучиться», но самим найти ответ, а не получить его в готовом виде. Другими словами, доминирующим фактором работы стала самостоятельность мышления. Возросло число детей, которые при подготовке домашних заданий начали пользоваться энциклопедическими словарями, некоторые даже завели свои словарики, куда записывали значения слов, которые им встречаются впервые, а это является ничем иным, как показателем интеллектуальной активности. И самое главное, что позволяет говорить об эф-

фективности применения разработанной коррекционно-развивающей программы — это снижение учебной тревожности. У детей укрепляется чувство уверенности в себе, в свои силы, они начинают демонстрировать спокойный, деловой подход к работе. Все это способствует формированию положительной самооценки.

Приложение 5

ПСИХОДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ОБЩЕНИЯ[1]

Постановка проблемы. Данная методика в некоторой степени восполняет пробел, существующий на данный момент в диагностике процесса общения. Несмотря на то, что многие авторы описывают структуру и динамику общения (Г. М. Андреева [7], А. В. Барташев [1], П. Вацлавик [3], Д. Джонсон [3], В. Н. Куницына[4], Н. В. Казаринова [4], Б. Ф. Ломов [7], В. М. Поголыиа [4], Е. И. Рогов [11], Т. А. Флоренская [15]), анализ методической литературы показал, что до сих пор нет специальных методик, исследующих процесс общения. Однако хорошо известно, что процесс общения существенно влияет на его эффективность. В работе практического психолога часто приходится сталкиваться с ситуациями, когда у людей, обратившихся к психологу с проблемами общения, вообще неразвит какой-либо элемент процесса общения. Особенно это проявляется в ситуациях, когда люди имеют тяжелые психические расстройства. Именно работа с такими людьми показала, что начинать часто приходится с восстановления структуры и процесса общения.

Большинство авторов [1, 4, 7, 11] выделяют такие структурные элементы общения, как обмен информацией (коммуникация), восприятие, понимание и межличностное взаимодействие. Наиболее детально исследована и описана перцептивная составляющая процесса общения, особенно то, что нужно воспринимать в общении. Психотерапевты основных направлений детально описывают то, **как** нужно воспринимать (например:

[1] *Недашковский В. Н.* Методика диагностики процесса общения // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы. — М., 2002, с. 322–344.

16). Тем не менее, в практике обучения общению все это непросто использовать, так как неясно, какие элементы общения и в какой последовательности должны следовать.

Наиболее детально процесс общения описан группой исследователей под руководством Нобелевского лауреата Грегори Бейтсона. На основе этих исследований в начале 60-х гг. XX в. возник самостоятельный психотерапевтический подход, получивший название «коммуникативный системный подход», основным объектом коррекции которого являлось взаимодействие в семье. В представлениях этой группы [2, с. 67] процесс общения выглядит так:

1. Послания и возможные проблемы, связанные с ними: нечеткость, неясность, двойственность.
2. Восприятие собеседника, на которое влияет жизненный опыт воспринимающего.
3. Умозаключения, порождающие неадекватные представления о собеседнике и ситуации в целом.
4. Обобщения как генерализации формирующихся представлений на более широкий круг явлений.

Названные авторы выделяют два фактора, негативно влияющих на когнитивные процессы у «воспринимающего» собеседника: «двойные» послания и предыдущий жизненный опыт.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ

Нам представляется возможным выделить некоторые феномены, входящие в структуру процесса общения. Их важность для общения оценена многими специалистами но, безусловно, их список не полный и требует дальнейшего уточнения.

Восприятие. Практически все специалисты по общению подчеркивают значение той роли в общении, которую играет восприятие. Восприятие имеет ряд показателей, влияющих на эффективность общения: **сосредоточенность, отвлекаемость, фокусирование внимания, интерес.** Восприятие само по себе является сложным феноменом, требующим разложе-

ния на составные части: визуальное, аудиальное, кинестетическое и т. д. Большинство специалистов акцентируют свое внимание на таких процессах восприятия в общении, как **эмпатия** (процесс восприятия собеседника) и **рефлексия** (процесс восприятия себя), выделяя их из ряда других процессов восприятия по степени их влияния на эффективность общения.

Эмпатия как понятие введено в психологию Э. Титченером. Само слово происходит от греческого — *empatheia*, означающего «сопереживание». В психологическом словаре [7] нет однозначного толкования сути эмпатии. В одном случае она толкуется как «постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека». Соответственно, оценка эмпатии есть оценка способности «вчувствоваться» во внутренний мир другого человека и способности «постигнуть» или понять чужой внутренний мир. То есть выделяются два процесса — восприятие и понимание. Восприятие в данном случае имеет особую форму — «вчувствование», специфика которого состоит в совместном, со-переживании с другим человеком его внутреннего мира с целью его постижения. Но дальнейшее уточнение в психологическом словаре [7] сути данного варианта эм-патии вносит много неясностей. Эмпатию разделяют по видам в зависимости от лидирующей психической сферы на эмоциональную, когнитивную, предиктивную и, описывая особенности эмоциональной эмпатии, утверждают, что ее основой являются процессы проекции и подражания. Так как суть проективных процессов состоит в приписывании внешнему объекту собственных качеств, то присутствие проекции в момент восприятия и познания внешнего объекта приводит к искаженным, ложным представлениям об объекте. Непонятно, что имеют в виду авторы, когда говорят о проективной основе эмоциональной эмпатии: отвергают возможность эмпатийного познания внешнего мира, представляя эмпатию как проективный процесс, или все-таки считают эмпатию «постижением» другого человека.

В другом случае авторы [7] вкладывают совсем другой смысл в эмпатию и толкуют ее как «сочувствие — переживание собственных эмоций по поводу чувств другого» человека. Тогда эм-

пирическими индикаторами эмпатии будут служить количество и качество эмоций, являющихся ответными реакциями на эмоциональные состояния собеседника. В этом варианте представления об эмпатии не предполагается «постижение» внутреннего мира собеседника, акцент делается на моменте эмоционального реагирования на собеседника. Основной проблемой оценивания такого варианта эмпатии — «сочувствия» — будет выведение критериев различения переживаний-реакций на чужие эмоциональные состояния и переживаний-реакций на собственные мысли и желания.

Различия между двумя толкованиями эмпатии принципиальные, так как первый вариант эмпатии представляет собой активный процесс познания другого человека, а второй вариант представляет собой пассивный процесс переживания собственных реакций на переживания собеседника, т. е. некий вариант эмоционального «заражения».

Специалисты-практики, говоря об эмпатии, чаще подразумевают первый вариант — эмпатия как активный процесс познания — постижения другого человека посредством совместного переживания процессов его внутреннего мира и говорят о важности такого варианта эмпатии для эффективного общения. Классическим вариантом такого представления является технология «активного слушания» Карла Роджерса. Считается, что визуального и аудиального восприятия недостаточно, необходимо еще и чувствование собеседника, которое дает возможность понять его внутренние процессы и, в частности, мотивы обращения за психологической помощью. Если обратиться к консультационной практике, то большинство случаев отсутствия взаимопонимания в семье связано именно с отсутствием эмпатии «постижения» в момент восприятия собеседника.

В данной работе эмпатия понимается как активный сознательный процесс постижения внутреннего мира другого человека посредством сопереживаний.

Рефлексия как термин происходит от латинского слова reflexio (обращение назад). В психологическом словаре [7] этот термин имеет следующее определение: «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний». Далее в словаре дается представление о рефлексии в социальной пси-

хологии: «процесс осознания действующим субъектом — лицом или общностью — того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями». Для измерения рефлексии менее сложным является первый вариант (процесс самопознания внутреннего мира). Второй вариант очень труден в измерении.

Отдельно хотелось бы сказать о понятии «зеркального взаимоотражения субъектов». Нам представляется, что четким критерием, определяющим границу рефлексии, может служить граница внешнего и внутреннего мира. Если человек воспринимает собственный внутренний мир как представления о себе или как собственные преставления о том, как ему кажется, другие люди его воспринимают, все это — рефлексивные процессы. Если же человек выясняет то, как другие знают и понимают «рефлектирующего», то это уже не рефлексия, а восприятие внешнего мира и взаимодействие с ним.

Исходя из вышесказанного, при измерении рефлексии мы опирались на представление о ней как «процессе самопознания внутреннего мира». В более конкретном выражении рефлексия представляется как процесс осознания личностью своей сферы мышления, эмоций, желаний, ощущений, и т. д.

Распределение внимания в восприятии. По нашему мнению, в **диадном** общении, распределение внимания может иметь два варианта. Первый вариант можно назвать этапами эмпатии в общении, так как именно эмпатия в такие моменты играет ключевую роль. Распределение внимания в таких случаях должно быть в следующей пропорции: 80% — на собеседнике и 20% — на себе. Во втором варианте необходимо противоположное распределение: 80% на себе и 20% на собеседнике. Соответственно, ключевую роль в эти моменты играет рефлексия. Цифры процентов здесь даются примерные, так как специальных исследований распределения внимания, к сожалению, проведено не было. **В групповом** общении предпочтительнее распределять внимание поровну на всех членов группы. Некоторые авторы предлагают персонифицировать группу как единого собеседника и общаться с группой как с одним человеком.

Понимание. В основном мы опираемся на два критерия понимания. Первый — это внешняя оценка собеседника, так

называемая «обратная связь», когда собеседник подтверждает правильность понимания, например: «Вы меня правильно поняли». Вторым дополнительным критерием, мы считаем, собственное внутреннее состояние ясности и однозначности понимания другого человека. Но второй критерий в меньшей степени надежен, чем первый.

Процесс общения. Динамические процессы общения тоже влияют на его эффективность. Одним из основных динамических процессов общения является чередование процессов эмпатии и рефлексии, которые создают цикличность общения.

Этот цикл процесса общения имеет структурные элементы с определенной последовательностью их проявления, с раницами начала проявления и конца. Цикл «воспринимающего» собеседника будет выглядеть так: эмпатия, рефлексия, эмпатия. Он может быть описан следующим образом: собеседник, который является «воспринимающим», **эмпатирует до того** момента, пока «обращающийся» передает послания. Окончанием эмпатии является ситуация ясного понимания «обращающегося», желательно с его подтверждением: «Да, Вы меня правильно поняли». После этого, «воспринимающему» следует переключить большую часть внимания на себя и **рефлексировать** свои внутренние процессы мышления, эмоциональной сферы и сферы желаний. Добившись ясного понимания собственных внутренних реакций на слова собеседника, «воспринимающий» опять переключает фокус внимания на собеседника и **эмпатирует,** готовясь перейти в позицию «обращающегося».

Цикл «обращающегося» собеседника будет иной: рефлексия, эмпатия, речь.

В обоих циклах имеются некоторые **процессуальные связи** элементов процесса общения, влияющие на его эффективность:

- если к человеку кто-то обращается, и он собираться общаться, то ему следует изменить объект чувствования: с себя (эго-центрированное) на собеседника (объект-центрированное). Другими словами, общение предполагает эмпатию — чувствование собеседника;

• говорить что-либо собеседнику можно только после предварительного эмпатийного восприятия собеседника. Эмпатия в этот момент необходима для коррекции содержания и формы обращения с учетом внутренних процессов собеседника. Многие люди думают, что достаточно сказать, и тебя услышат и поймут. Однако это далеко не так. Иногда обращение не доходит до адресата, так как человек слишком сфокусирован на своих мыслях и состоянии, и, соответственно, воспринимает рассеянно. В других случаях послание может доходить до адресата, но при этом будет создавать психическую травму собеседнику. В случае повышенной ранимости собеседника следует быть осторожным в своих словах и форме их выражения. Если резюмировать, то прежде, чем что-либо говорить, нужно потратить время на эмпатию собеседника. Может оказаться, что сейчас не время или не место для разговора. Описывая данную ситуацию, специалисты по общению часто говорят о важности:

• «адресности» послания;

• если в момент восприятия собеседника нет понимания того, что он хочет выразить, то обязательно следует остановить речь собеседника и информировать его об этом;

• ответная реакция «воспринимающего» будет более адекватной, если предварительно он получит от «говорящего» собеседника подтверждение о том, что он его правильно понял;

• если есть обращение собеседника (неважно, в вербальной или невербальной форме), то обязательно должна быть обратная реакция в любом виде — вербальная или невербальная. То же требование относится и к ситуации, когда говорящий собеседник не имеет возможности заметить ваши ответные реакции, и к групповому общению. Данное требование относится к сдержанным людям, не позволяющим себе проявлять в общении свои чувства и мнения, возникающие как реакции на собеседника. Важно уточнить, что данное требование не предполагает обязательности сообщения о своем мнении. В данном случае говорится только об обязательности иметь ответные реакции, и выражать их только в ситуации внешней необходимости.

Послания. Психотерапевты коммуникативного подхода много писали о важности **открытых, правдивых, конгруэнтных, понятных,** «адресных» посланий в общении. Такие характеристики, как «конгруэнтность» и «адресность» требуют уточнения.

Конгруэнтными послания считаются тогда, когда словесное содержание послания соответствует эмоциональному посланию, позе, мимике, жестикуляции. То есть, если человек говорит, что он рад вас видеть, то это сообщение должно сопровождаться эмоцией радости и соответствующей мимикой и позой.

Адресными послания считаются тогда, когда содержание и форма послания корректируются с учетом особенностей адресата, места и времени обращения. То есть, так как состояние собеседника ежесекундно меняется, то прежде, чем что-либо говорить, следует оценить уместность обращения, учитывая состояния собеседника в данный момент времени и места. Например, не следует начинать серьезный разговор в коридоре, когда человек спешит.

Границы в общении можно разделить на **межличностные и процессуальные.** Межличностные границы — это своего рода пространственные границы двух внутренних миров собеседников. Они предполагают признание личностного суверенитета и четкость разделения чужих и собственных мыслей, чувств и желаний. Некоторые люди в буквальном смысле «стесняют» свой внутренний мир в общении, сдвигая границы личности внутрь, как бы уступая психологическое пространство собеседнику, создавая себе дискомфортные условия для общения. Некоторые же вообще отказывают себе в праве иметь собственные мысли и желания в отдельные моменты общения. В обоих случаях возникают проблемы с ответной реакцией, людям "нечего сказать". Процессуальные границы относятся к временным границам разговора, фразы, обращения к собеседнику. Собеседники в общении обязаны дополнительно к содержанию разговора информировать друг друга различными сигналами о желании начать или закончить разговор, об окончании своего послания и т. д.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИК ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕНИЯ

Анализ методической литературы показал следующее: а) методики диагностируют только отдельные компоненты процесса общения; б) методики исследуют факторы, которые влияют на общение.

Наиболее широко и подробно диагностика общения представлена в книге В. А. Соснина и П. А. Лунева [13], которые разработали целую диагностическую программу, включающую двенадцать тестов. Оценивая программу в целом, можно сказать, что она больше направлена на выявление умения сотрудничать и взаимодействовать с людьми, чем умение общаться. В данной программе общение оценивается как средство успешного взаимодействия. Измеряются такие параметры, как уровень контактности, степень скучности, обаятельности, ранимости человека, умение дружить, убеждать, высказывать критику. Из негативных параметров исследуются следующие: непонимание собеседника, позиция носителя абсолютной истины, неконтактность, эгоцентризм, закрытость, агрессивность, высокомерие. Последний опросник, по сути, исследует умение вести терапевтическую беседу.

Можно отметить, что шесть тестов из двенадцати имеют вопросы, непосредственно направленные на изучение процесса общения. В общей сложности 23 вопроса из 150 по всем тестам, с нашей точки зрения, относятся к исследованию процесса общения, несмотря на то, что авторы [13] не изучают процесс общения как специальную задачу.

Методики исследования отдельных элементов общения. Методика М.Снайдера «Умеете ли Вы слушать?» [8, с. 558] наиболее близка к решению задачи выявления особенностей самого процесса общения, однако, она позволяет изучать только один из важных процессов общения — восприятие собеседника. Общение же, какхорошо известно, включает в себя и многие другие процессы, например, вербальные послания собеседнику, рефлексивные процессы и т. д.

Методика, опубликованная в учебном пособии Т. А. Ратановой и Н. Ф. Шляхта [9, с.251], называется «Оценка способности педагога к эмпатии». На этой методике следует остановиться несколько подробнее, так как эмпатия — чрезвычайно важный процесс в общении. Эффективная эмпатия, с нашей точки зрения, на 70% обеспечивает эффективность общения. Так как не всегда внешние проявления человека отражают его действительные внутренние состояния, то эмпатия в некоторой степени обеспечивает «прямой доступ» к восприятию состояний другого человека и, по сути, работу еще одного канала информации. Эмпатия как процесс сопереживания является условием для восприятия состояний собеседника как бы «изнутри» него.

Эмпатия предполагает совместное переживание **(со-переживание)** состояний одного из собеседников. Вероятно, в таком случае способность к эмпатии следовало бы оценивать на шкале «от полного совпадения особенностей переживаний у собеседников до полного их несовпадения». В предлагаемой же методике авторы не приводят какую-то одну шкалу оценивания способности к эмпатии, а предлагают шесть диагностических шкал эмпатии, выражающих **отношение** к родителям, животным, старикам, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям.

В итоге оказывается, что иметь большое количество баллов по этой методике плохо: «Если Вы набрали от 82 до 90 баллов... то у Вас болезненно развито сопереживание. ...Плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых" людей. ...Будучи в расстроенных чувствах, нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны и т. д.». И, соответственно, рекомендации: «При таком отношении к жизни Вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье»" и т. п. Фактически методика может измерять степень психического расстройства, уровень психической неуравновешенности и склонность к потере межличностных границ. Сложность в том, что способность к сопереживанию (эмпатии) необходимо отличать от психической неуравновешенности. Различие состоит в том, что хорошо эмпатирующий человек способен «стать другим», а неуравновешенному человеку может быть не до эмпатии. Хорошая способность к эмпатии предполагает способность

почувствовать качественные особенности состояния другого, при этом интенсивность «чужих» переживаний регулируется. Люди, находящиеся в пограничном и психотическом состоянии, особенно неуравновешенные и не способные выстраивать межличностные границы, не могут идентифицироваться с собеседником, в связи с высоким уровнем эгоцентризма.

«Совместный тест Роршаха» для диагностики нарушений семейного общения, по сути только отчасти диагностирует общение. В принципе, это лабораторный эксперимент, в котором пятна Роршаха являются лишь стимульным материалом для «запуска» семейной динамики межличностного взаимодействия. Исследователь фиксирует характеристики процесса и результаты взаимодействия, а также особенности речевых высказываний испытуемых.

Собственно общение изучается так: исследователь на основе своего опыта, оценивает высказывания испытуемых по следующим параметрам: неопределенность намерений в высказываниях, неопределенность «ссылок», неопределенность языка, противоречивость логики суждений, отступления от темы. Естественно, что такая процедура диагностики недостаточно надежна и с большим трудом применима для строгих научных исследований.

Тем не менее, если вернуться к выделенным параметрам, то в данном случае исследуется один из важных элементов процесса общения — особенности «посланий». Смысл исследовательского акцента на их анализе ясен. Важность особенностей посланий подчеркивали психотерапевты системного подхода семейной терапии. В начале 50-х гг. XX в. считалось, что семья каким-то образом «воспитывает» личностную патологию у ребенка. А нарушения в сфере коммуникации являются именно тем средством, которое и создает эту личностную патологию. Поэтому исследовательский поиск системных терапевтов сосредоточился на анализе особенностях посланий родителя ребенку. Открытие Грегори Бейтсоном явления «двойных посланий» в коммуникации связано именно с исследованиями посланий в общении, выполненными системными семейными терапевтами того времени Джеем Хейли, Клу Маданес, Вирджинией Сатир.

Обобщая, можно сказать, что «Совместный тест Роршаха» для диагностики общения фактически диагностирует один его элемент — особенности высказываний речи «говорящего» (или «посланий»). Сама методика требует достаточно высокой квалификации исследователя, что существенно ограничивает круг ее пользователей.

Методики исследования факторов общения. Целью методик КОС и КОС2 (Коммуникативные и организаторские склонности) является определение выраженности склонности личности общаться. Понятно, что «склонность» общаться и «умение» общаться — это разные явления. Склонность общаться обеспечивает условия для проявления способностей или умения общаться.

Методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко [8, с.298] выявляет некоторые особенности общения, по которым определяется выраженность «коммуникативной толерантности» (терпимости к людям, ее проявление или отсутствие в общении). Другая методика В. В. Бойко [8, с.591] изучает еще один фактор, влияющий на эффективность общения — «помехи» в установлении эмоциональных контактов между людьми.

Методика оценки самоконтроля в общении М. Снайдера [8, с. 558] измеряет степень самоконтроля в общении. Мне представляется, что этой методикой фактически измеряется личностная характеристика, действительно имеющая большое влияние на процесс общения.

«Тест суждений А. И. Крупнова для изучения общительности личности»[9, с.241], соответственно, измеряет общительность. Методика имеет 140 суждений, позволяющих оценить двенадцать переменных общительности и две переменные необщительности. Переменные группируются по нескольким основаниям. Например, в группу динамических признаков общительности входят следующие переменные: стремление к общению — отсутствие желания общаться, инициативность в завязывании знакомств, широта контактов — узость круга общения.

Другую группу составляют переменные, оценивающие мотивацию общения. Они разбиты на две подгруппы: социоцентри-

ческих (альтруистических) побуждений — это желание оказать внимание и проявить заботу о других людях и эгоцентрических побуждений — намерение заниматься своими личными проблемами, удовлетворение своих собственных потребностей и т. д.

В третью, когнитивную, группу автор включил переменные осознанности и осведомленности об основных функциях общения и его существенных признаках. Автор определяет эти переменные как полярные позиции одной шкалы. Осознанность, по мнению автора, проявляется в более глубокомысленных суждениях об основных функциях и признаках общения, а осведомленность — в более поверхностных суждениях.

Четвертую группу составляют эмоциональные показатели стеничности и астеничности. Автор предполагает, что преобладание стеничных (радости, восхищения и т. д.) и астеничных (тревоги, страха, волнения и т. д.) состояний может служить показателем общительности.

В заключение, можно констатировать близость целей и задач методики А. И. Крупнова и методики КОС и их различие с целями нами предлагаемой методики.

Методика диагностики процесса общения создавалась, исходя из тех практических задач, которые ставились в тренинге с людьми, имеющими серьезные проблемы общения. В основном, это были люди с шизоидной, психастеничной психопатией и психопатией по типу зависимости.

Процесс общения разделяется нами на повторяющиеся, идентичные по содержанию и структуре циклы. Каждый цикл общения разделен на четыре стадии. Отсчет стадий соответствует последовательности операций, выполняемых с позиции «воспринимающего». Если бы отсчет выполняемых операций производился с позиции «обращающегося», то последовательность стадий общения в цикле могла бы быть другой.

Первая стадия — восприятия и понимания собеседника, вторая — восприятия и понимания себя, третья — построения межличностных границ (или другим термином — создание межличностной дифференциации), четвертая — обращения к собеседнику. Далее, цикл повторяется. Для каждой стадии определены эмпирические индикаторы эффективности процесса

общения. Первая, вторая и четвертая стадии цикла общения имеют шесть индикаторов, а третья стадия — три индикатора. Выбор индикаторов осуществлялся в практическом тренинге эффективному общению. В результате были отобраны только те индикаторы, которые в наибольшей степени способствуют обучению эффективному общению.

Восприятие и понимание как первую стадию процесса общения выделяют практически все психологи, изучающие общение. Такие российские исследователи как Г. М. Андреева, А.А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, Л. А. Карпенко [7], В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Поголыиа[4] говорят о перцептивной составляющей процесса общения. Критерием успешности данной стадии является адекватность или тождественность между тем, что человек воспринял, и тем, что ему хотели сказать, т. е. тождественность воспринятой и посланной информации.

Основой для выбора индикаторов эффективного восприятия и понимания послужили методики «слушания» из различных психотерапевтических подходов. Каждое психотерапевтическое направление создавало свой вариант терапевтического «слушания». Психоаналитики говорили о позиции «белого экрана», гуманистический подход — об «активном слушании», телесно-ориентированные психотерапевты — о телесном резонансе, нейро-лингвистическое программирование — о важности «присоединения» и т. д. В структурированном варианте данные техники описаны Джоном Энрайтом [16].

В данных подходах большинство практиков психологов считает, что основным фактором, влияющим на эффективность понимания собеседника, является эффективность такого психического процесса, как эмпатия. Считается, что ограничиваться только такими органами восприятия, как зрение и слух, нельзя. Поэтому основными элементами первой стадии являются эмпатия и проверка правильности своего понимания. Соответственно, основными ошибками будут их отсутствие.

В практике лучше перестраховаться и лишний раз переспросить: «Правильно ли я Вас понимаю, что...?», чем опереться на ошибочные впечатления. В отношении эмпатии практические психологи говорят о негативном влиянии эгоцентризма, «воспринимающего», которое проявляется в чрезмерном фокуси-

ровании внимания на себе, что блокирует процесс восприятия. Тем более, что эмпатия предполагает не просто восприятие собеседника, но и идентификацию с ним, то есть, чувствование собеседника. Это в какой-то мере «отказ» от себя.

Первая стадия имеет следующие индикаторы эффективности процесса общения:

• частота идентификации («слияния») с собеседником в момент его восприятия (см. Приложение 1, утверждения № 3);

• частота информирования собеседника о готовности или неготовности общаться (утверждения № 5);

• частота обретения ясности понимания воспринимающим в процессе восприятия собеседника (утверждения № 8);

• частота следования за мыслью собеседника, или неотвлекаемость внимания (утверждения № 10);

• • частота переключения фокуса внимания с себя на собеседника в момент, когда собеседник начинает говорить (утверждения № 12). Данное перефокусирование внимания важно в связи с предположением, что оптимальное распределение внимания на первой стадии цикла общения следующее:

• 20% внимания на себе и 80% внимания на собеседнике;

• частота проверки правильности собственного понимания собеседника (утверждения № 19).

На основе данных индикаторов сформулированы шесть пар альтернативных утверждений (см. Приложение 1 № 3, 5, 8, 10, 12, 19). Выбор варианта опроса на основе альтернативных утверждений вызван трудностями, которые возникали у опрашиваемых при оценке предлагаемых в опроснике психических процессов. Предлагаемые полярные утверждения облегчали испытуемым процесс оценки.

Вторая стадия цикла общения — **понимание себя** «воспринимающим» — имеет следующие индикаторы эффективности общения:

• частота обретения ясности «воспринимающим» в процессе понимания собственных чувств, желаний и мыслей (утверждения № 2);

• частота отслеживания собственных реакций на то, что было воспринято от собеседника. Считается, что в данном случае важна перефокусировка внимания с объект-центрированного на эго-центрированное (утверждения № 11). Другими словами, это возврат внимания на себя. Предполагается, что оптимальное распределение внимания на второй стадии имеет следующие пропорции: 80 % фокуса внимания на себя, 20% — на собеседников;

• частота осознания собственных желаний, чувств и мыслей в общении. Этот индикатор разделен на четыре частных: осознание сфер мышления, чувств, желаний и телесных ощущений. Исследование частоты осознания каждой отдельной сферы психики связано с тем, что люди по-разному их осознают: кто-то лучше осознает процессы мышления или свои чувства, а кто-то — телесные ощущения или свои желания. На основе данных индикаторов сформулированы шесть пар альтернативных утверждений (см. Приложение 1 № 2, 9, 11, 15, 17, 21). Третья стадия цикла общения включает **процессы построения межличностных границ.** Психотерапевты коммуникативного подхода (М. Боуэн, Р. У. Ричардсон [10] и др.) считают, что межличностные границы в общении строятся через выявление межличностных различий. В консультационной работе по оказанию помощи людям, имеющим проблемы общения, часто встречается специфическая проблема, суть которой в том, что у определенной группы людей в общении часто возникает ситуация, когда им «нечего сказать». Они говорили, что в момент общения у них «исчезают» собственные мысли, чувства и желания, возникает характерное состояние «пустой головы». При исследовании этой проблемы методом глубинного интервью был выявлен феномен потери этими люди межличностных границ. Оказалось, что они не разделяют себя с собеседником во время общения, их внутренний мир как бы сливается без остатка с внутренним миром их собеседника. В такой ситуации не возникает собственных мыслей, чувств и желаний. Все психологическое пространство полностью заполняется внутренним миром собеседника, а собственные мысли, чувства и желания исчезают. Если такое общение воз-

никает регулярно, то люди обычно жалуются на то, что собеседник их «подавляет».

Описанная ситуация, если она существует в семье, как правило, говорите наличии «симбиотических», зависимых отношений.

Такие отношения являются одной из главных проблем в семейной и индивидуальной терапии (М. Боуэн, С. Минухин).

По нашему мнению, консультативную работу с людьми имеющие склонность к «симбиотическим» отношениям, следует дополнить коррекцией процесса общения, что существенно Снизит конфликтность и напряжение в таких отношениях.

С учетом вышесказанного и опираясь на работы психотерапевтов коммуникативного подхода [10, 12 и др.], были выделены следующие показатели умения строить межличностные границы:

• частота распределения внимания на всех участников общения (утверждения № 1);

• частота проявления способности одновременно чувствовать себя и собеседника (утверждения № 7);

• частота выявления различий и сходства между собой и собеседником (утверждения № 13).

На основе данных индикаторов сформулированы три пары альтернативных утверждений (см. Приложение 1 № 1 , 7, 13).

Четвертая стадия цикла общения — **обращение к собеседнику**. Основой для выделения индикаторов эффективного обращения послужили работы психотерапевтов, участвовавших в проекте Грегори Бейтсона (по исследованию общения). Эта группа большое внимание уделяла исследованию коммуникативных «посланий». Они были убеждены в том, что личностную патологию ребенка *создают* «двойные послания» родителей, поэтому обращали много внимания на анализ особенностей посланий. При этом особый акцент делался на «конгруэнтности» посланий, то есть, соответствии эмоционального послания со словесным и жестикуляцией. Терапевты данного направления говорили о том, что по своему содержанию послания должны быть «ясными», определенными, правдивыми. Такая форма посланий требует установки на открытость своего внутренне-

го мира, что подчеркивали и отечественные психологи. В частности, М. Г. Ярошевский утверждал, что «специфика общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого» [7, с. 245].

К этим показателям следует добавить еще один, на который обращают внимания многие авторы, — «адресность-безадресность» обращения.

В итоге, стадия имеет следующие индикаторы эффективности

- «адресность» обращения предполагает наличие фазы эмпатии непосредственно перед обращением к собеседнику (утверждения № 4);
- способность открыто заявить о различиях позиций, своих и собеседника (утверждения № 14);
- выбор содержания и формы обращения с учетом состояний других присутствующих собеседников, а также времени и места общения (утверждение № 16);
- ясность и четкость речи (утверждения № 20);
- важность и обязательность реагирование на любые вербальные и невербальные проявления собеседника в контакте (утверждения №22);
- наличие ожидания ответной реакции собеседника (утверждения № 24).

Отличительной особенностью данной стадии является смена позиций собеседников. «Воспринимающий» собеседник переходит на позицию «обращающегося»; соответственно у другого собеседника все наоборот: из позиции «обращающегося» он переходит в позицию «воспринимающего».

Предполагается, что данной стадией заканчивается цикл общения, а далее следует его повторение; соответственно, общение представляется как **цикличный процесс.**

ВАЛИДИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ И ПРОЦЕДУРА РАБОТЫ С НЕЙ

Валидизация содержательной стороны методики (содержательная валидность) была проведена следующим образом: в процессе психологического консультирования выяс-

нялись личностные трудности в общении тех людей, которые обратились с данной проблемой к психологу. Параллельно проводился анализ литературы по тренингам умения общаться. Теоретические положения или практические рекомендации реализовывались в группе тренинга умения общаться. Постепенно формировался собственный взгляд на структуру процесса общения. В итоге были выделены индикаторы эффективного процесса общения.

Работа по диагностической валидизации проводилась в два этапа. На первом этапе сравнивались две контрастные группы. Одну группу составляли «умеющие» общаться, и она состояла из отобранных экспертами психологов-консультантов (п = 14).

Другую группу составляли «не умеющие» общаться, и она состояла из людей пришедших на прием к психологу (п = 34). Критерием диагностической валидности, соответственно, являлась профессия испытуемых. Оценка различий по критерию Манна-Уитни не показал значимых различий по шести утверждениям.

В дальнейшей работе по диагностической валидизации были заменены некоторые индикаторы и добавлены новые. Дополнительное интервью показало, что на результаты группы не «умеющих» общаться существенно влияет стремление представить себя в лучшем виде, чем есть в действительности. Данная ситуация потребовала ввести шкалу коррекции, которая выявляла стремление понравиться.

Была проведена следующая работа по сопоставлению методики с другими методиками (то есть определение конструктной валидности). 1. Теоретический анализ методик по общению показал существенные различия в целях, задачах и содержании этих методик и предлагаемой нами. 2. На отдельной выборке (36 чел.) анализировалась связь элементов процесса общения и личностных особенностей, которые исследовались модифицированным вариантом методики Дж. М. Олдхэма и Луи Б. Морриса. Была выявлена связь между снижением выраженности эмпатии и увеличением выраженности психопатологии. Это соответствует общепринятым представлениям, поэтому можно говорить о том, что блок методики, измеряющий эмпатию, валиден.

Общий показатель уровня рефлексии не имеет значимой связи с личностными особенностями по результатам данных методик. Незначимые связи с личностными чертами имеются у некоторых характеристик процесса рефлексии. Увеличение частоты слежения за своими желаниями в общении связано с увеличением депрессивности (+41), паранойяльности (подозрительности) (+33), шизоидности (отстраненности от внешнего мира) (+30), ананкастности (стремления к совершенству, чрезмерный контроль) на уровне тенденций (+26). Увеличение частоты слежения за своими чувствами связано с повышением шизоидности (+34) и на уровне тенденций — с шизопатичностью (склонностью к оригинальности) (+25). Увеличение частоты слежения за своими телесными ощущениями в процессе общения имеет положительную связь только с личностной тревожностью (+34). Эти данные также соответствуют общепринятым представлениям и, по нашему мнению, свидетельствуют о валидности блока утверждений, измеряющих уровень рефлексии.

Однако требуется дальнейшая работа по валидизации методики и исследованию связи между особенностями процесса общения и личностными характеристиками ввиду того, что получены и неожиданные данные, например: увеличение зависимости уменьшает способность идентифицироваться с собеседником (–29); женщины чаще чувствуют межличностные различия и чаще открыто об этом говорят. Эти данные не соответствуют общепринятым представлениям.

Процедура работы с методикой. В опроснике предлагается следующая инструкция: «Выберите из двух утверждений одно, в большей степени соответствующее Вашему представлению о себе в процессе общения.

Ответы отмечайте на отдельном бланке, используя следующие варианты ответов»:

«н»— не могу оценить и выбрать утверждение;

«л» — выбираю левое утверждение;

«с. л.» — скорее левое, чем правое утверждение;

«с. п.» — скорее правое, чем левое утверждение;

«п» — выбираю правое утверждение.

На бланке ответов каждому утверждению соответствует своя строчка для ответа. Нумерация утверждений и нумера-

ция строк в бланке ответов совпадают. Прочитав утверждение, нужно выбрать вариант ответа и обвести кружком соответствующую цифру в бланке ответов.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

1. Преобразование полученных данных в интервальную шкалу состоит в следующем:

1.1. Ответы на бланке без затемнения будут означать:
«н» — не могу оценить и выбрать — 0 баллов;
«л» — выбираю левое утверждение — 1 балл;
«с. л.» — скорее левое, чем правое утверждение — 2 балла;
«с. п.» — скорее правое, чем левое утверждение — 3 балла;
«п» — выбираю правое утверждение — 4 балла.

1.2. Ответы на бланке с затемнением будут иметь обратные оценки:
«н» — не могу оценить и выбрать — 0 баллов;
«л» — выбираю левое утверждение — 4 балла;
«с. л.» — скорее левое, чем правое утверждение — 3 балла;
«с. п.» — скорее правое, чем левое утверждение — 2 балла;
«п» — выбираю правое утверждение — 1 балл.

2. Вычисление коррекционного коэффициента.

Низкая

Подсчитывается сумма баллов по четвертой шкале (коррекционной) и по табл. 1 определяется коррекционныи коэффициент.

Четвертая шкала оценивает стремление человека приукрасить себя, поэтому любые «сырые» данные следует скорректировать, умножив их на соответствующий коррекционныи коэффициент — *k*.

3. Вычисление показателей эффективности процесса общения.

3.1. Общий показатель эффективности процесса общения.

Общий результат эффективности процесса общения оценивается по общей сумме баллов, полученной по четырем стадиям и умноженной на соответствующий коррекционныи коэффициент.

При этом важно помнить, что третья стадия имеет в два раза меньше индикаторов, поэтому перед суммированием общей оценки, результат по третьей стадии следует увеличить вдвое.

Формула будет выглядеть так:

Показатель эффективности процесса общения = [сумма 1 стадии + сумма 2 стадии + сумма 3 × 2+ сумма 4 стадии] × *k*.

3.2. Показатели эффективности общения по стадиям оцениваются так: сумма баллов по стадии умножается на соответствующий коррекционныи коэффициент.

3.3. Дополнительные показатели:

• частота проявления общей рефлексии в общении [сумма по утверждениям (№ 9+№ 15 + № 17 + № 21) / 2] × *k*;

• частота проявления процесса эмпатии в общении [сумма по утверждениям № 3 + № 4] × *k*;

• частота «адресности» в общении [сумма по утверждениям № 3 + № 16] × *k*;

• — частота адекватного понимания [сумма по утверждениям № 8 + № 19] × *k*;

• частота создания межличностных границ в общении [сумма по утверждениям № 7 + № 13] × *k*;

• частота проявления открытости в общении [сумма по утверждениям № 14 + № 22] × *k*;

• частота процесса распределения внимания на всех участников общения [сумма по утверждениям № 1 + № 7] × *k*.

Последний показатель важен для успешного общения в группе, так как адекватность поведения и речи зависит от распределения внимания на всех участников контакта. Низкий показательно распределению внимания говорит о так называемом «туннельном» восприятии и неадекватности в групповом контакте.

Есть еще более мелкие показатели, но существенные и достойные внимания, с точки зрения практической работы:

• частота рефлексии мышления в момент общения № 9;

• частота рефлексии сферы желаний в момент общения № 15;

- частота рефлексии сферы чувств № 17;
- частота рефлексии телесных ощущений № 21.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты по первой стадии оценивают умение понимать собеседника.

Результаты по второй стадии оценивают умение воспринимать и понимать себя (рефлексировать). Низкие результаты по рефлексии свидетельствуют, в первую очередь, о проблемах понимания себя. Сюда включается непонимание своих состояний, логики принимаемых решений и мотивов своего поведения. Низкая частота рефлексии затрудняет также процесс самоуправления: чем хуже человек осознает свои психические процессы, тем меньше он имеет возможностей управлять собой. Низкий уровень осознания собственных «двойных, тройных» посланий в общении не дает возможности человеку корректировать свои сообщения в плане их улучшения. Такие необработанные послания, естественно, усложняют процесс понимания собеседником обращения. В методике существует также дополнительный показатель, определяющий уровень развития рефлексии (см. выше).

Результаты по третьей стадии позволяют оценивать умение строить межличностные границы. Низкие показатели по этой стадии означают неумение выстраивать межличностные границы, что приводит к «симбиотическому» контакту. Это означает, что контакт может быть конфликтен или приводить к подавлению психических процессов у одного или даже обоих собеседников. В данном случае ответственность за «подавление» возлагается не на «подавляющего», а на «жертву», не способную сохранять межличностные границы из-за стремления подстроится под собеседника. Низкие показатели по уровню рефлексии также могут говорить о неспособности строить межличностные границы в общении.

Высокие показатели по третьей стадии означают развитое умение дифференцировать свои и чужие мысли, чувства и желания. То есть, такой человек умеет выстраивать межличностные границы, и это говорит о личностной зрелости и нормальных

отношениях с людьми. Низкие показатели свидетельствуют о нарушенных межличностных границах, о так называемом межличностном «слиянии». Это говорит о неспособности личности ясно понять, что могут быть свои мысли, чувства, желания и ощущения, осознать различия с собеседником по занимаемым личностным позициям в общении, по высказываемым мнениям. Такая ситуация приводит к ложному согласию в общении. Внешне это может выглядеть как постоянное кивание головой и «поддакивание» любым заявлениям собеседника.

При этом важно еще раз напомнить, что показатели следует стандартизировать: сумму баллов по третьей стадии следует умножить на два.

Результаты по четвертой стадии оценивают особенности посланий в общении. Психотерапевты коммуникативного подхода считают, что послания должны быть однозначными и предельно ясными.

Чем больше мы посылаем собеседнику несоответствующих (неконгруэнтных) друг другу чувств, мнений и желаний, тем больше мы запутываем собеседника. Высокие показатели по данной стадии говорят об однозначности, ясности посланий и об открытой, искренней личностной позиции в общении. Низкие показатели свидетельствуют о скрытной личностной позиции и неясных, неоднозначных посланиях.

Пятая шкала является коррекционной. Она корректирует неосознанное стремление личности к улучшению результатов по опроснику и состоит из трех вопросов: № 6, 18 и 23.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Многие авторы говорят об общении как о процессе и выделяют элементы его структуры. Психологи-практики уделяют много времени тренингу некоторых элементов процесса общения. Тем не менее, анализ литературы показывает отсутствие подробного описания структуры процесса общения, а также методик, изучающих особенности этого процесса.

В данной работе выделены эмпирические показатели структуры процесса общения. Их можно разделить на динамические и содержательные. Динамические показатели описывают

последовательность процессов (стадии), составляющих цикл общения. Такой цикл общения для «воспринимающего» собеседника будет состоять из эмпатии, рефлексии и снова эмпатии, а для «обращающегося» собеседника — из рефлексии, эмпатия и речи. Соответственно, эффективность зависит от его динамических показателей. Нарушение целостности цикла, т. е. отсутствие каких-либо составляющих элементов процесса общения, приводит к снижению его эффективности. Содержательные показатели описываются такими понятиями, как эмпатия, рефлексия, границы, особенности речи. Данные показатели выведены на основе анализа литературы и практической работы.

На основе выделенных показателей нами разработан опросник для изучения особенностей процесса общения.

Выполнен начальный этап валидизации методики, определены критерии для оценивания результатов, полученных при работе с опросником.

Чаще Я распределяю свое внимание на **всех людей,** участвующих в общении.

Чаще Я **добиваюсь ясности** понимания своих мыслей, чувств и желаний в процессе общения.

Чаще Я стараюсь более внимательно **слушать и смотреть,** когда пытаюсь понять собеседника.

Чаще Я сосредоточен на ясности и точности изложения собственной мысли, чем на том, как ее воспринимают.

Чаще Я **даю знать** собеседнику о своей готовности или неготовности его воспринимать.

Чаще Я **не стараюсь** понравиться собеседнику.

Часто Я **чувствую** одновременно и состояния собеседника и свои реакции на него.

Часто Я **говорю**, не дослушав собеседника до конца его фразы.

Чаще Я **слежу** за своими мыслями в общении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Батаршев А. В.* Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные

качества личности. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999.

2. *Бэндлер Р., Гриндер Д., Сатир В.* Семейная терапия. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1993.

3. *Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д.* Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.

4. *Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* Межличностное общение. Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001.

5. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. Описание и руководство к использованию. — СПб.: Петроком, 1992.

6. *Протоиерей Дронов М.* Талант общения. Дэйл Карнэги или Авва Дорофей? — М.: Новая книга; Ковчег, 1998.

7. Психология. Словарь. / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошев-ского. 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990.

8. *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 1999.

9. *РатановаТ. А., Шляхта Н. Ф.* Психологические методы изучения личности. Учебное пособие. — М., 1998.

10. *Ричардсон Р. У.* Сила семейных уз. Руководство по терапии семьи. — СПб.: Изд-во «Акцидент», 1994.

11. *Рогов Е. И.* Психология общения. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.

12. *Сатир В.* Психотерапия семьи. — СПб.: Ювента, 1999.

13. *Соснин В. А., Лунев П. А.* Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинг. — М., 1993.

14. *Станкин М. И.* Психология общения: курс лекций. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.

15. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии. — М.: Институт психологии АН СССР, 1991.

16. *Энрайт Джон.* Позиция слушателя — терапевта. Препринт.

1. Методика диагностики особенностей общения

Инструкция: Выберите из двух утверждений одно, в большей степени соответствующее Вашему представлению о себе в процессе общения.

Ответы отмечайте на отдельном бланке, используя следующие их варианты:

«н» — не могу оценить и выбрать утверждение;
«л» — выбираю левое утверждение;
«с. л.» — скорее левое, чем правое утверждение;
«с. п.» — скорее правое, чем левое утверждение;
«п» — выбираю правое утверждение.

Выберите утверждение слева или утверждение справа.

1. Чаще, в общении, я фокусирую свое внимание только **на двоих:** на себе и собеседнике.

2. Чаще мне **трудно определить,** какие именно мысли, чувства и желания возникают у меня в процессе общения.

3. Чаще Я стараюсь стать собеседником и лучше его **почувствовать,** когда пытаюсь понять его.

4. Чаще Я сосредоточен на том, как собеседник **воспринимает** мою речь в ситуациях, когда излагаю мысль.

5. Чаще Я **не сообщаю** собеседнику о своей готовности или неготовности его воспринимать.

6. Чаще Я **стараюсь** понравиться собеседнику.

7. Чаще я чувствую или свои собственные состояния, или состояние собеседника.

8. Чаще Я отвечаю собеседнику только после того, как **удостоверюсь** в том, что я его правильно понял.

9. Чаще Я **не слежу** за своими мыслями в общении.

Приложение 6

ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ[1]

Во всех известных направлениях изучения психологической готовности к школе признается необходимость наличия у детей уже сложившейся к 6–7 годам структуры личностных, интеллектуальных, регуляторных и других особенностей психики, характеризующих уровень готовности к школьному обучению [6], [7]. Исследования динамики формирования этих особенностей в дошкольном возрасте практически отсутствуют.

Важно выделять не только уже сформированные компоненты психологической готовности, но и их предпосылки, которые складываются на более ранних ступенях психического развития. От своевременной их диагностики зависит успешность построения коррекционно-развивающей работы, приводящей к полноценному формированию психологической готовности детей к обучению в школе.

Предметом нашего исследования является нормативная диагностика психологических предпосылок готовности к школе у детей-дошкольников 4–5-летнего возраста.

Большинство исследователей включают в структуру психологической готовности аффективно-потребностную, произвольную, интеллектуальную и речевую сферы ([1], [3], [5] и др.).

При разработке методики мы попытались реализовать нормативный подход, который разрабатывается М. К. Акимовой, Е. М. Борисовой, К. М. Гуревичем и другими [7]. Согласно этому подходу, существуют так называемые социально-психологические нормативы, представляющие собой требования

[1] http://www.psychometrica.ru/index.php?hid=62.

общества к психологическому и личностному развитию человека, находящегося на разных образовательно-возрастных ступенях.

На основе анализа работ отечественных психологов (А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина и других), типовой программы обучения и воспитания в детском саду, а также бесед с воспитателями нами был выделен тот нормативный уровень психического развития, на котором должны находиться дети 4–5-летнего возраста.

Нормативы были обозначены в таких сферах психического развития, как восприятие, мышление, воображение, память, речь, внимание, а также в моторике, социальном развитии и мотивации.

Диагностическая методика включает в себя четыре теста, выявляющих уровень мотивационной готовности, особенности развития интеллектуальной сферы, развитие речи и произвольности. Каждый тест состоит из нескольких субтестов.

Тест на выявление уровня развития мотивационной готовности состоит из трех субтестов, характеризующих познавательный интерес, стремление к самоутверждению, а также установление и сохранение положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Тест на определение особенностей развития интеллектуальной сферы включает в себя пять субтестов, выделяющих уровень понимания и ориентации ребенка в окружающем мире, развитие наглядно-образного, невербального и вербального мышления, перцептивную зрелость.

Отдельные тесты были направлены на выявление развития речевой сферы и произвольности (психических процессов, действий и поведения).

При изучении мотивационной сферы познавательный выбор диагностировался с помощью предъявления детям девяти серий парных картин (иллюстраций), изображающих ситуации из жизни школы и детского сада. Необходимо было выбрать ту, в которой они хотели бы оказаться. Мотивы самоутверждения диагностировались при помощи предъявления иллюстраций игровых ситуаций. В качестве стимульного материала были использованы картинки с изображением коллективных игр, в ко-

торых ярко был выражен лидер и подчиненные. Дети должны были выбрать ту роль, которую они хотели бы выполнять.

Таких иллюстраций было три для мальчиков и три для девочек. Если дети выбирали лидирующую роль в двух случаях из трех, то мы считали, что у них сформированы мотивы самоутверждения, необходимые для учебной деятельности в школе, поскольку она ведущая в младшем школьном возрасте и является по своей сути общественно значимой и общественно оцениваемой. И мотивы самоутверждения играют в ней не последнюю роль.

Необходимо отметить, что диагностика мотивационной сферы только посредством выбора парных картинок может дать не совсем точные результаты. Поэтому наряду с рисуночной методикой следует применять и другие методы (наблюдения, беседы с родителями и воспитателями и др.).

Мотивы, установления и сохранения положительных взаимоотношений изучались с помощью специального опросника, составленного нами, который предлагался воспитателям. Опросник включал девять вопросов с четырьмя альтернативными ответами по каждому вопросу. При формулировании вопросов учитывалось, что игра в дошкольном возрасте является ведущим типом деятельности, который включает в себя стремление ребенка к общению со сверстниками и взрослыми. Игра, как известно, предполагает необходимость коллективных действий, объединение усилий. Положительные взаимоотношения связаны с соблюдением ребенком равноправных отношений, подчинением большинству, признанием равных прав других детей в совместной деятельности.

О сформированности мотивов установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками мы судили по количеству набранных баллов (максимальное число — 18).

Следующий тест был направлен на выявление уровня интеллектуального развития. Первый субтест этого теста выявлял уровень понимания, умения ориентироваться в окружающей жизни, а также уровень развития речи. Детям предлагались два варианта рисунков («Нелепицы»), в которых они должны были найти ошибки художника. Первый вариант выявлял уме-

ние ребенка ориентироваться в бытовой жизни, а второй — в социальной (автор рисунков — Н. А. Ференс). Максимальное число баллов, равное 22, давалось в том случае, если ребенок правильно находил ошибку.

Для выявления особенностей развития наглядно-образного мышления детям предъявлялось несколько разрезных картинок, из которых они должны были составить целую. Экспериментатор демонстрировал составление первой картинки с пояснениями последовательности выполнения своих действий. Вторую картинку ребенок собирал с помощью экспериментатора, следующие четыре — самостоятельно. Разрезные картинки были подобраны на разные темы, чтобы диагностировать у ребенка знания растительного и животного мира, бытовой и абстрактной сфер. За каждую правильно собранную картинку начислялось пять баллов (учитывались только те, которые составлялись самостоятельно). Об уровне развития наглядно-образного мышления у детей мы судили по тому, как они справлялись с этим заданием, т. е. имели представление о целом, воспринимая части.

Следующим этапом тестирования было выполнение третьего субтеста, включающего серию заданий на диагностику невербального мышления: «Четвертый лишний», классификация предметных картинок, классификация геометрических фигур.

Задание на исключение лишнего предмета включало в себя шесть таблиц. На каждой из этих таблиц было изображено по четыре предмета. Один из них отличался от других трех по теме. Ребенок должен был выделить этот предмет, а остальные три назвать общим словом и пояснить, почему выделенный предмет не подходит к другим. Первая серия картинок предлагалась для демонстрации, вторая — для работы с экспериментатором, а остальные четыре — для самостоятельной работы.

Задание на классификацию предметных картинок требовало от ребенка умения разложить карточки с изображением предметов по группам и пояснить свои действия. Задание направлено на выяснение способности устанавливать логические связи и производить необходимые обобщения.

Следующим заданием этой серии была классификация геометрических фигур. Детям предлагалось разложить на группы

пластмассовые разноцветные геометрические фигуры (кружки, квадраты, прямоугольники). Предполагалось, что дети могут разложить эти фигуры либо по цвету, либо по форме. За каждое правильно выполненное задание данного субтеста начислялось два балла. В задании на классификацию геометрических фигур, если фигуры раскладывались только по цвету, — один балл.

В основу этих заданий («Четвертый лишний», классификация предметных картинок и геометрических фигур) положена одна из основных мыслительных операций — операция обобщения, являющаяся важнейшим показателем умственного развития детей. Классификация, как известно, включает в себя наряду с анализом, синтезом, сравнением и общение. Она занимает большое место в мыслительной деятельности дошкольника, поскольку именно в этот период ребенок получает основные знания о предметах и явлениях окружающей жизни. Многие отечественные и зарубежные психологи прямо или косвенно отмечали важность операции классификации в выявлении уровня развития интеллекта ребенка.

Вербальное мышление диагностировалось на основе изучения умений ребенка находить аналогии и сходства. Детям предлагалось по три задания на нахождение аналогий и сходства. За правильный ответ начислялось три балла.

Перцептивную зрелость проверяли с помощью методики выявления степени овладения действиями отнесения свойств предмета к заданным эталонам [4].

О развитии речевой сферы судили на основе изучения словарного запаса, умений ребенка грамотно строить фразы, наличия или отсутствия дефектов речи (сумма баллов данного субтеста равнялась 18).

Тест на диагностику произвольной сферы состоял из двух субтестов, которые диагностировали произвольность психических процессов, а также произвольность действий и поведения ребенка в целом. О проявлении произвольности психических процессов мы судили по умению понять (повторить) инструкцию и выполнить указания экспериментатора, а также по количеству отвлечении в ходе диагностического обследования. Произвольность действий и поведения диагностирова-

лись с помощью методики «Графические фигуры», по умению выполнять инструкцию в 2, 3 и 4 хода, а также по результатам наблюдения в ходе всего исследования.

Методика «Графические фигуры» заключалась в следующем. Детям предлагалось по зрительно воспринимаемому образцу самостоятельно без комментария экспериментатора выполнить четыре рисунка по возрастающей степени сложности. Образцы рисунков представляли собой изображение елки, снеговика, цветка и робота, состоящие из сочетания геометрических фигур (круга, прямоугольника и треугольника). Ребенку давался лист бумаги, на одной половине которого был изображен образец, а на другой — с помощью карандаша ребенок должен был воспроизвести этот образец. При анализе данного задания учитывались следующие критерии: расположение рисунка, соответствие величине эталона, перенесение всех деталей рисунка, правильность изображенных элементов, четкость линий. Максимальное число баллов (равное 20) начислялось в том случае, если рисунки отвечали всем требованиям. При каждом несоответствии эталону число баллов уменьшалось.

Затем детям предлагалось выполнить действия в 2, 3 и 4 хода. В этом задании использовались небольшие пластмассовые игрушки. Инструкция при выполнении задания на умение выполнять действие в два хода звучала следующим образом: «Подойди, пожалуйста, к столу, возьми со стола льва и положи его на полку шкафа». Задание на умение выполнять инструкцию в три хода звучало так: «Подойди, пожалуйста, к окну, возьми с подоконника жирафа и принеси его мне. А я тебе дам крокодила, которого ты должен будешь отнести на место жирафа». Задание на умение выполнять инструкцию в четыре хода было следующим: «Подойди, пожалуйста, к шкафу, возьми со шкафа бегемота и положи его на подоконник, а с подоконника возьми крокодила и отнеси его на стол. Затем возьми с полки шкафа льва и принеси его мне».

Инструкция в случае невыполнения ее ребенком повторялась до трех раз. За каждую правильно выполненную с первого раза инструкцию начислялся один балл. Если ребенок смог удержать цель до конца со второго раза, начислялась половина балла.

О развитии произвольности поведения и действий судили также и по результатам наблюдения в ходе выполнения всех предыдущих заданий. Случаи отвлечения ребенка или непонимания инструкции фиксировались в протоколе. <>

Экспериментальное исследование проводилось нами с детьми детских садов Москвы и русскоязычных детских садов г. Чарджоу (Туркменистан), обучающихся и воспитывающихся по одной типовой программе обучения и воспитания. В целом в эксперименте приняли участие 247 детей.

Эксперименты проводилась в первой половине дня индивидуально с каждым ребенком в течение 30–35 мин. Методика разработана так, что ее можно было разделить на два этапа в том случае, если ребенок уставал.

Результаты диагностического эксперимента были проранжированы, получены среднее арифметическое и среднее квадратическое отклонения, а для большей точности вычислен и коэффициент вариативности (табл. 1).

Для выявления достоверности различий в успешности выполнения теста между детьми 4 и 5 лет использовался критерий Ван дер Вардена. Статистические различия оказались значимыми на уровне 0,05. Следовательно, можно утверждать, что данная диагностическая программа показывает различия в успешности выполнения теста среди детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Анализ результатов диагностического эксперимента обнаружил, что предпосылки выделенных нами компонентов психологической готовности к школе имеются уже у детей среднего и старшего дошкольного возраста. Хотя у 4-летних дошкольников они еще недостаточно сформированы по сравнению с 5-летними, но главное, что они уже есть, причем число детей, демонстрирующих наличие предпосылок готовности к школьному обучению, возрастает от средней к старшей группе дошкольников.

Если проанализировать результаты по отдельным предпосылкам компонентов психологической готовности к школе, то получается следующая картина. Мотивационная готовность у средней и старшей групп московских детей одинакова.

Результаты диагностического обследования с помощью раз-

работанной нами нормативной методики позволили выявить, что в мотивационной сфере, а именно в мотивах установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, к старшему дошкольному возрасту у московских детей прослеживается динамика формирования данной готовности, а у их сверстников из Туркменистана такие взаимоотношения остаются на том же уровне, что и в среднем дошкольном возрасте.

Анализируя интеллектуальную сферу, можно отметить, что при диагностике уровня понимания и ориентировки в окружающем мире у 5-летних детей и Москвы, и Туркменистана четко просматривается сформированность этой функции, тогда как у 4-летних детей она еще недостаточно сформирована.

Показатели уровня развития наглядно-образного мышления выражены наиболее ярко, хотя по полученным данным у детей среднего дошкольного возраста данный вид мышления развит еще недостаточно. У старших дошкольников Москвы показатели намного выше. В отношении русскоязычной выборки детей Туркменистана можно предположить, что недостатки в формировании данного вида мышления могут быть связаны с ограниченностью чувственного опыта ребенка, богатство и разнообразие которого является необходимым условием формирования наглядно-образного мышления.

Диагностика невербального мышления обнаруживает, что к пяти годам у московских детей наблюдается существенный скачок в развитии; у детей Туркменистана оно также развивается, но не так стремительно. Вербальное мышление к старшему дошкольному возрасту у детей из Москвы продолжает развиваться, а вот у детей из Туркменистана этот вид мышления остается почти на одном уровне. Такие результаты можно объяснить недостаточной работой воспитателей по развитию данного вида мышления.

Анализ результатов диагностики перцептивной сферы показал, что уровень развития ее предпосылок с возрастом повышается. К пяти годам совершенствуется умение соотносить общую форму конкретного предмета с формой заданного эталона. Общая тенденция повышения уровня сформированности перцептивной зрелости проявляется у всех детей.

Сопоставление данных, полученных на разных выборках детей-дошкольников, в ходе диагностики развития речи показало, что в целом с возрастом происходит ее развитие и совершенствование.

Экспериментальные результаты свидетельствуют о том, что разработанная нами нормативная диагностическая методика достоверно показывает, как с возрастом происходит развитие речевой сферы. К пяти годам у детей увеличивается словарный запас, совершенствуется связная речь, уменьшается число детей с возрастными дефектами речи.

Данные, полученные при изучении произвольности, показывают, что диагностика ее развития также позволяет проследить ее динамику с возрастом. <>

Полученные данные обнаруживают тенденцию дальнейшего развития предпосылок психологической готовности к школьному обучению от младших к более старшим дошкольникам.

Сопоставление данных, полученных на разных выборках детей-дошкольников, выявило следующие динамические особенности в проявлении отдельных предпосылок психологической готовности к школьному обучению. Конкретно эти особенности проявились на таких компонентах предпосылок, как познавательный интерес, стремление к самоутверждению, произвольность поведения. Так, познавательный интерес у московских детей от 4 к 5 годам значительно увеличивается (см. табл. 2). Подобная картина наблюдается и в проявлении стремления к самоутверждению и произвольности поведения.

Данные по Туркменистану свидетельствуют о незначительном развитии этих мотивов с возрастом, причем первоначальные показатели сформированности данных мотивов и произвольности поведения у русскоязычных детей из Туркменистана изначально выше по сравнению с московскими детьми. Есть основания утверждать, что низкий рост этих мотивов с возрастом обусловлен недостаточным уровнем учебно-воспитательной работы с дошкольниками.

Показатели развития наглядно-образного мышления (по Москве) позволили объединить в одну группу детей 4 лет, которые собрали одну картинку из четырех или не собрали ни одной (таких оказалось 49%). В 5-летнем возрасте эту группу уже

составляет 2% детей. Во вторую группу вошли дети, которые собрали две картинки. В 4-летнем возрасте таких детей 29%, а в 5-летнем — 35 %. В третью группу вошли дети, которые собрали три и более картинки. Эту группу составляет 22% детей 4 лет и соответственно 62% — 5 лет. Полученные результаты говорят о том, что методика показывает динамику формирования наглядно-образного мышления.

Уровень развития речевой сферы у детей 4-летнего возраста позволил объединить в одну группу детей, у которых развит один из показателей, и у которых ни один не развит. Таких детей оказалось 55%. К пяти годам их процент уменьшается более чем в 2 раза (24%). Вторую группу (42%) составили дети, обнаружившие развитие двух показателей; к пяти годам их было 58 %. Представители третьей группы обнаружили развитие трех показателей, в 5-летнем возрасте таких детей 18%. Таким образом, диагностика выявляет, что с возрастом процент детей, составляющих первую, самую слабую группу, уменьшается примерно в 2 раза, а в последней, самой сильной группе — увеличивается.

По развитию наглядно-образного мышления (по Туркменистану) первую группу составили дети 4 лет, которые собрали одну картинку из четырех или не собрали ни одной (39%). В 5-летнем возрасте таких детей было 19%. Вторую группу составили дети, собравшие две картинки: 39 % —в 4 года, 14% — в 5 лет. В третью группу вошли дети, которые собрали три картинки и более. Таких детей в 4-летнем возрасте 22%, а в 5-летнем — 67%. Полученные результаты говорят о том, что с возрастом отчетливо прослеживается развитие данного компонента интеллектуальной сферы.

Для изучения развития вербального мышления мы разбили выборку 4-летних детей на три группы в соответствии с выполненными детьми заданиями. Первая группа, где дети справлялись с 1 — 2 заданиями, получилась самая большая: 41%. Вторая группа —самая малочисленная — 27%, третья группа — 32%. <>

Анализ развития речевой сферы также позволил разделить детей на три группы. Среди 4-летних детей в первую группу вошли те, у которых развит один из показателей или не раз-

вит ни один. Их оказалось 47%. В 5-летнем возрасте таких детей было 30%. Во вторую группу были включены дети с двумя показателями (39% в 4-летнем возрасте). В 5-летнем возрасте такую группу составляли также 39% детей. Три показателя — 14% — это третья группа. У 5-летних детей в эту группу вошло 30% детей, т. е. результаты говорят о том, что с возрастом наблюдается развитие данной сферы, и наша методика это показывает. <>

Обобщая результаты проведенного исследования, можно заключить, что разработанная нами нормативная диагностика предпосылок психологической готовности к школе показывает, что уже в 4-летнем возрасте обнаруживается наличие этих предпосылок и прослеживается дальнейшее формирование и развитие их к 5-летнему возрасту.

Чтобы добиться необходимого уровня надежности методики, были соблюдены единообразие процедуры обследования и его строгая регламентация: одинаковая для всех испытуемых обстановка, в которой проводилось исследование, одни и те же инструкции, одинаковые время и порядок предъявления заданий, способы контакта с испытуемыми.

Надежность методики проверялась путем повторного (через 2–3 мес) обследования той же выборки детей. Для обработки результатов использовался ранговый критерий Спирмена. Ранги для всех показателей определялись от наилучших (ранг 1) к наихудшим. Анализ корреляций обнаруживает значимые связи между показателями субтеста уровня понимания и ориентировки в окружающей жизни ($p = 0,69$) и произвольности ($p = 0,68$). Достаточно высокий уровень у субтестов диагностики наглядно-образного ($p = 0,88$), невербального ($p = 0,83$) и вербального мышления ($p = 0,87$). Проявилась отчетливая тенденция к совпадению ранговых мест по показателям всех заданий методики. Это позволяет говорить о надежности предлагаемой методики.

Теоретическую валидность разработанной нами нормативной диагностики формирования предпосылок готовности к обучению в школе проверяли путем корреляции с известным тестом умственного развития Векслера. Валидность методики проверялась на детях детского сада, воспитывающихся и обу-

чающихся по методике «Развитие» Л. А. Венгера[1]. Средний коэффициент корреляции, полученный по субтестам, диагностирующим интеллектуальное развитие, составил 0,53 ($p = 0,05$), это позволяет полагать, что разработанная методика пригодна для измерения выделенных нами параметров готовности к школе.

Для определения прагматической валидности мы использовали диагностическую программу определения психологической готовности к школьному обучению, разработанную Н. И. Гуткиной, так как в своей работе при разработке диагностики психологических предпосылок готовности к школе мы ориентировались на те же выделяемые ею компоненты [2]. Предполагалось, что наша методика по определению предпосылок готовности будет предшествовать диагностической программе определения готовности Н. И. Гуткиной. Нами диагностировались те же дети, но ставшие на год взрослее (6 лет). В эксперименте приняли участие 35 дошкольников.

Мотивационную сферу при определении прагматической валидности мы проверяли с помощью экспериментальной беседы по выявлению «внутренней позиции школьника». Для статистического анализа материалов мы воспользовались методом подсчета коэффициента χ^2 Коэффициент χ^2 равен 3,3635. Уровень значимости коэффициента получился низким, что говорит об отсутствии статистических связей между двумя используемыми диагностическими методиками.

Отсутствие статистических связей можно объяснить тем, что сформированность мотивации в одном случае определялась по невербальной методике (возраст в 4–5 лет не позволяет использовать вербальную методику), а в другом — по вербальной (беседа «Внутренняя позиция школьника»). Другая причина отсутствия связей заключается в том, что у ребенка за год изменилось отношение к учению.

Таким образом, по результатам диагностики предпосылок мотивационной готовности мы не можем предсказывать формирование мотивационной готовности школьников. Но, как известно, мотивационная зрелость — это лишь одна из необходимых предпосылок успеваемости, не всегда влияющая на успешность школьного обучения.

Интеллектуальную и речевую сферы проверяли путем корреляции с методикой «Последовательность событий», включающую в себя диагностику логического мышления, речи и способности к обобщению. Для статистического анализа исследования также использовался метод χ^2

Коэффициент χ^2 равен 6,635 (высокий коэффициент). Значимость на уровне $p<0,01$ с высокой степенью вероятности позволяет утверждать, что совпадение результатов диагностики предпосылок готовности выше указанных коррелируют с результатами определения готовности в 6 лет по методике «Последовательность событий». Таким образом, разработанная нами методика позволяет прогнозировать будущую интеллектуальную и речевую готовность или неготовность ребенка к школьному обучению, что обеспечивает своевременную коррекционно-развивающую работу.

Произвольность действий и поведения проверялась путем корреляции с методикой «Домик», позволяющей выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе по образцу, умение точно скопировать его, выявить особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки. Для обработки результатов использовался ранговый критерий Спирмена. Ранги для всех показателей определялись от наилучших (ранг 1) к наихудшим. Анализ корреляции ($p < 0,60$) обнаружил достаточно высокий коэффициент между показателями обеих методик. Коэффициент значимости, не превышающий 0,01, позволяет сделать следующий вывод: разработанная нами методика диагностики предпосылок произвольности действий и поведения позволяет прогнозировать будущее развитие этой сферы у ребенка к школьному возрасту.

Раннее выявление предпосылок готовности к школе с помощью описанной выше методики поможет воспитателю и психологу, работающему с детьми, определить те стороны психического развития ребенка, которые нуждаются в коррекции, а также будет способствовать успешному построению коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с целью формирования их психологической готовности к школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — М., 1993.

2. *Гуткина Н. И.* Детский практический психолог в школе // Школа здоровья. 1994. Т. 1. № 1, с. 28–36.

3. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. — М., 1978.

4. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М.: НИИ ОПП, 1981.

5. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе — М.: Знание,1987.

6. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М., 1991.

7. Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. — М., 1995.

8. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. — М., 1988.

Приложение 7

ПСИХОДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ РАЗВИТИЯ

ЛИЧНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ[1]

<>

Психология и житейская практика называют немало таких особенностей личности. Для психологической диагностики в этом плане двойная трудность. Из всей массы личностных особенностей необходимо выбрать такие, которые с наибольшей полнотой отразят сущность личности, а вместе с тем эти особенности не могут быть лишь абстрактно-умозрительными. Они должны иметь экспериментальную или, по крайней мере, диагностическую реализацию. Речь в данном случае идет не о том, какие факторы благоприятствуют формированию личности, — это отдельная проблема, нуждающаяся в специальной разработке. Речь о том, по какой особенности личности можно обоснованно судить о внутреннем процессе, благодаря которому индивид становится личностью. «Личностью, как мы видели, человек не рождается, личностью он становится» [там же, с. 641].

Такой особенностью человека, благодаря которой он становится личностью, должна быть названа направленность. Нет ничего неожиданного и оригинального в том, что личность характеризуется через ее направленность. В тех или иных выражениях и наименованиях направленность в таком смысле фигурирует у многих авторов. Этой особенности личности посвящает целую главу в своем большом труде Рубинштейн. Как пишет А. Н. Леонтьев: «Формирование личности предпо-

[1] *Гуревич К. М., Раевский А. М.* Личность как объект психологической диагностики // Психологический журнал. 2001, т. 22, № 5, с. 29–37.

лагает развитие процесса целеобразования и, соответственно, развитие действий субъекта» [7, с. 210]. Следует одновременно отметить еще одно высказывание Леонтьева: «Структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных мотивационных линий. Речь идет о том, что неполно описывается как "направленность личности", неполно потому, что даже при наличии у человека отчетливой ведущей линии жизни она не может оставаться единственной... Образно говоря, мотивационная сфера личности всегда является многовершинной, как и та объективная система аксиологических понятий, которая характеризует идеологию данного общества, данного класса, социального слоя, которая коммуницируется и усваивается (или отвергается) человеком» [там же, с. 221–222]. Соглашаясь с этим высказыванием, необходимо сказать, что «многовершинность» не означает «равновершинности», и в этом обнаруживается личность. Только это и дает право ее признать. Леонтьев об этом и пишет. Темперамент, характер — свойства, присущие каждому индивиду. Проявляются они в различных качественно-количественных вариантах, но не ими определяется сущность изменений, которые характерны для становления личности. Под влиянием направленности сами эти свойства подвергаются изменениям. О способностях же придется говорить специально; в некоторых случаях они как раз и выступают началом, создающим саму направленность. Другими словами психология может как-то раскрыть свойства темперамента и характера, иногда и способностей. Но не эти сведения приблизят нас к тому, чтобы утверждать или отрицать, имеем ли мы дело с личностью.

Следует остановиться на том, каково то психологическое содержание, которое заключено в понятии направленности. Так, по своему генезу -это особенности психики, возникающая в подавляющем большинстве случаев как результат предварительной работы мысли. Даже тогда, когда индивид вдруг на каком-то этапе своей жизни словно во внезапном озарении осознает свою направленность, ему не избежать и в последующем не раз возвращаться в мыслях к тому, какие изменения в его жизнь она привнесет.

Далее, поскольку направленность сформировалась или начала формироваться, она становится интегрирующей основой всей психической деятельности индивида. Понятно, что как бы ни была сильна направленность, она не выводит индивида за рамки его общественного бытия. В направленности находят свое воплощение доминирующие мотивы, поэтому она всегда действенна, т. е. содержит в себе стремление к деятельности, которая всегда развертывается в обществе. Самые наивные представления о своем возможном будущем непременно учитывают: направленность по самой своей природе социальна. «Я хочу быть общественным лидером». «Я хочу быть признанным изобретателем», наконец, «Я хочу быть богатым, чтобы иметь безграничные возможности пользоваться всем, что может дать общество» — во всех этих, как и в других видах направленности, индивид не мыслит себя вне общества и деятельностей, осуществляемых другими людьми.

По мере перехода направленности в реальность, индивид, порою и сам того не замечая, начинает по-своему относиться к окружающим его людям. Критерием его отношения становится то, насколько они содействуют или препятствуют реализации его направленности. Правда, при этом не отмирают и другие, ранее сложившиеся отношения, в основе которых лежали какие-то другие мотивы. Однако в их переплетении и взаимоисключении доминирование мотивов, которые выражены в направленности, рано или поздно все же обнаруживается. Избирательность в отношениях с людьми — один из важных признаков направленности. Стремясь к тому, чтобы выяснить свое отношение к другим, индивид начинает осознавать себя. Направленность по мере своего созревания оказывает формирующее влияние на развитие самосознания — и это также ее признак.

Направленность выступает как регулирующее начало поведения индивида и его мышления, детерминируя и нравственные суждения об окружающем. Нередко на этой почве возникают тяжелые конфликты между усвоенными с самого раннего детства нравственными оценками каких-то сторон и отношений окружающей действительности и оценками, которые возникли из формирующейся направленности. Гармоническое

разрешение таких конфликтов индивид не всегда может найти. Но само по себе суждение о соответствии поступков людей с нравственными оценками, проистекает для субъекта из собственной направленности или как-то ее затрагивает. Происхождение таких оценок нужно соотносить с направленностью, и это соотношение есть также ее признак.

Направленность является интегрирующей особенностью психики и этим она отличается от психических функций, таких, как память, воображение и др. У разных индивидов в это интегрирующее целое входят, подчиняясь ему, различные по своим количественно-качественным характеристикам психические функции и свойства. Под влиянием направленности происходит в биологически и конституционально возможных границах их изменение. Актер редко жалуется на плохую память, хотя, возможно, что он и не обладает сильной памятью. Тем не менее, он запоминает и воспроизводит громадные тексты, находит способы их запоминания, поскольку это его профессиональное дело, его деятельностная направленность. У музыканта-исполнителя развивается музыкальный слух, у конструктора — пространственное воображение и т. д. Вообще в любой деятельности, поскольку она реализует индивидуальную направленность, происходят подобные изменения психических функций — это вряд ли нужно доказывать. Таков одни из существенных признаков направленности.

Однако все сказанное выше не означает, что одной направленностью исчерпывается все самое существенное в психологии личности. Установить в личности все существенное — в данной статье эта задача не ставится, а ставится иная задача: найти и сформулировать такую особенность индивидуальной психики, которая с достаточной вероятностью позволила бы утверждать, что диагностируется личность, что именно данную особенность и диагностируют в соответствующих пробах. Предыдущие рассуждения позволяют надеяться на то, что читатель (какова бы ни была его направленность) согласится: обозначенная в заголовке проблема не абсурдна и могут быть найдены пути ее решения.

Нужно также вспомнить, что создано множество методик, которыми диагностируются такие свойства индивида, как тем-

перамент, характер, способности. Каждое из этих свойств исследуется само по себе, в их относительной изоляции друг от друга и помимо интегрирующего образования, -

оно и не замечается в таких исследованиях. Наверное, наиболее резко подобное изолированное перечисление отдельных психологических черт (факторов) дано Р. К. Кеттелом [15]. Допустим, что эти факторы и в самом деле имеют существенное значение для характеристики индивида, независимо от того, совпадают ли в данном случае перечисленные факторы с тем пониманием личности, которое дано выше. Но это допущение не показывает того, как взаимодействуют между собой эти факторы, равны ли они по своему значению. Ответ на этот вопрос, разумеется, напрасно было бы искать в словаре, где перечислены факторы, вошедшие в лексикон данной нации; но их-то и использовал со своими добавлениями Кеттел.

Серьезная попытка представить в экспериментальном воплощении главные черты личности была предпринята В. С. Мерлиным в опубликованном уже после его смерти труде, посвященном личности. Перечислены пять групп методов, которые могли бы раскрыть психологию личности. Но и в этом труде дело не доведено до того, чтобы выдвинуть в качестве основного предмета исследования психическое образование, которое можно было бы считать объединяющим и, можно сказать, «дирижирующим» в индивидуальной психике.

Выдвижение личности в качестве объекта психологической диагностики означает, что принимаются те требования, которые стали каноническими в этой психологической дисциплине. Методики, применяемые в целях диагностики, должны быть в том или ином виде валидизированы, должно быть показано, что они испытывают тот психологический процесс, для изучения которого и создавались.

В отечественной психологии аксиоматична формула: личность, сознание, поведение формируются и проявляются в деятельности. Принимая это положение, нельзя забывать о том, что деятельности не однородны, что они не лишены своеобразия и таких признаков, которые прямо апеллируют не к одним и тем же психологическим особенностям выполняющего деятельность индивида. Сравним, для примера, деятельность

крупного организатора технически сложной отрасли промышленности с ее многочисленными связями и зависимостями с деятельностью клерка, занимающегося регистрацией поступающей и отправляемой переписки, или творческую деятельность Гоголя с деятельностью Акакия Акакиевича Башмачкина. Точно также нельзя забывать о том, что и сам индивид как-то относится к той деятельности, которую он намеревается осуществлять или уже осуществляет. Отбросив случайное для данного аспекта, психологически несущественное, что может заключаться в этом отношении (престиж, географическое расположение места деятельности, материальные предпосылки и прочее), нужно будет признать, что решающая роль в возникновении отношения все же принадлежит психологическому соответствию индивида и его деятельности.

В идеале это соответствие и должно детерминировать формирование направленности. Главное же состоит в том, что это отношение имеет вполне объективную основу. Ни требования самой деятельности, ни психические особенности индивида не могут трактоваться как субъективные феномены, зависящие от субъективного сознания. Поэтому и невозможно интерпретировать возникающие отношения как субъективные. Отсюда следует, что и признаки личности в том ее понимании, которое дано в начале статьи, должны учитываться в их объективном значении. Это, в свою очередь, должно быть учтено и в истолковании положения: «Психика, сознание, поведение проявляются и формируются в деятельности». Все, что дано в этом положении, определяется объективным смыслом складывающегося отношения в диаде «личность–деятельность».

Не всегда индивид выбирает для себя деятельность вполне добровольно даже тогда, когда это представляется ему. Таким образом, выбор связан с целым комплексом разнообразных условий, с тем, какое место занимает деятельность (или несколько их, взаимосвязанных одной профессией) в социальной иерархии, как они оцениваются теми людьми, с которыми желает или вынужден считаться индивид, с его собственным представлением о себе и своих возможностях; нельзя недооценивать и роль подражания. Речь о том, каковы исходные предпосылки формирования направленности, еще впереди, но вряд ли мож-

но удивляться тому, что ее первоначальное появление нередко вызывает даже разочарование, растерянность, и, в конце концов, ведет к возникновению новой направленности.

Вообще, выдвигая психологическое понятие направленности, необходимо помнить, что она не может восприниматься как не изменяющееся образование, возникшее в психике индивида. Надо полагать, что первоначально появляется лишь «эмбрион» направленности в виде не до конца осознаваемых мыслей, недостаточно ясных и не обладающих еще директивной силой. Индивид, возможно, не всегда понимает, какое значение в его жизни приобретет зародившийся строй мыслей и их логика, до конца непродуманные и еще не получившие завершения. То вдруг, то постепенно формируется мысли о том, как сложится жизненный путь. Это можно было бы назвать процессом созревания направленности. Сколько на это понадобится времени, — трудно сказать. Это зависит и от внешних обстоятельств, и он индивидуальных особенностей самого индивида. Может быть он и вовсе не осознает до конца, не сможет осознать, какой могла бы стать его направленность, если бы она сформировалась.

Нельзя представлять даже сформировавшуюся направленность как четкую прямую линию, обусловливающую все побуждения, мотивы и все поведение индивида. Находясь в потоке жизни, он иногда внезапно открывает в себе какие-то ранее нереализованные возможности и не может оставить их без осуществления. Печальный опыт войн наглядно демонстрирует, как человек, далекий по своей профессиональной деятельности от деятельности, связанной с войной, неожиданно с легкостью овладевает такой деятельностью. Мало того, он воспринимается как созданный для нее. Конечно, подобные случаи необязательно наблюдаются только в военных видах деятельности — это хорошо знают опытные педагоги и вдумчивые руководители научных и индустриально-административных организаций.

Психологи-диагносты не вправе игнорировать динамику созревания и перестройки направленности. Их долг уметь квалифицированно разбираться в ситуациях, в которых она находит свое выражение. Результаты применения опросников, тестов,

других диагностических методик в некоторых случаях должны рассматриваться не в их абсолютном значении, а скорее как подлежащие расшифровке и декодированию показатели. На 100% правильный психологический диагноз тут вряд ли можно рассчитывать: надо прислушаться и к высказываниям самого испытуемого.

Возвращаясь теперь к отношениям между требованиями деятельности и теми возможностями, которые сумеет противопоставить этим требованиям индивид, можно было бы наметить, допуская некоторую схематичность, три полюса этих отношений. При диагностировании они неминуемо обозначается.

Первый полюс — когда деятельность предстоящая или уже осуществляемая становится, даже без усилий воли человека, его направленностью, частью его жизни. Нормативы его социальной среды не оставляют для человека ничего другого, кроме данной деятельности или нескольких деятельностей. В конечном счете такая ситуация предопределена двумя условиями: социально-культурным состоянием общества и тем, какое место в иерархической структуре общества занимает данный человек, — этим и ограничивается представленное ему «мотивационное пространство». Этот вариант непрерывно реализуется в обществе, где неустанная борьба за выживание и не позволяет искать какую-то деятельность, кроме нескольких, традиционно сложившихся. Примеры: общества, обеспечивающие свое существование охотой, рыболовством, хлебопашеством и т. п.

Этот вариант отношений может возникнуть и в социальных группах, имеющих свое сохраняющееся веками место в обществе с устойчивой иерархической структурой: одно поколение сменяется другим и все они посвящают себя какой-то деятельности — военной, медицинской, актерской и т. п. (возможно исторически и меняющей свое содержание).

Во многих случаях деятельности, о которых здесь идет речь, не предъявляют к человеку каких-то особенных требований. Они могут быть осуществлены каждым нормальным человеком. Нужно только посвятить им свою жизнь. Но и в таких социальных группах нельзя исключить индивида с резко выраженными генетическими особенностями, из-за которых требо-

вания, присущие жизни этих групп, невыносимы. Такого индивида влечет другой круг деятельностей. В них он может, по его убеждению, реализовать свои данные, «найти себя». Нередко такие индивиды обречены на самую трагическую судьбу. Социальная группа подвергнет их остракизму, они — девианты, но это другая тема.

Если согласиться с тем, что личностью можно назвать только того, кто неуклонно, не считаясь с трудностями и препятствиями идет своим путем, то, наверное, нужно будет признать, что люди с такой направленностью, с таким отношением к своей деятельности, какое здесь обозначено, за исключением девиантов, в значительной мере создаются объективными условиями своего бытия. Сложившихся в этих условиях людей справедливо было бы именовать «вынужденными личностями».

Второй полюс отношений человека его деятельности характерен тем, что о деятельности и направленности, по крайней мере в понимании Рубинштейна и Леонтьева, говорить не приходится. Таков у Л. Н. Толстого Васенька Веселовский [12]. Этот молодой человек всем своем поведением comme il fau — т. е. ведет себя «как должно». Вся его жизнь — бездумное следование правилам и обычаям — нормативам, господствующим в обществе, вернее, в той его части, к которой он принадлежит. Попав в дом Левина, Васенька проявляет, ничуть не смущаясь, повышенное внимание к молодой жене Левина Кити отнюдь не потому, что она его заинтересовала, а потому, что «так должно». Этим поведением он приводит в бешенство Левина и совершенно обескураживает Кити, которая к тому же на последнем месяце беременности. Но как говорит Дарья Александровна, сестра Кити: "Светское мнение было бы то, что он ведет себя так, как ведут себя все молодые люди". Наверное, Васенька чувствовал бы себя неловко, если бы поступил по-другому. В своей массе это «ситуативные личности», а, вернее, и вовсе «неличности».

Наконец, *третий полюс* — глубоко мотивированное и в большей или меньшей мере осознанное стремление к определенной деятельности, или к группе взаимосвязанных деятельностей. Здесь также имеет место понимание того, что только так может быть достигнуто удовлетворение, без которого сама

жизнь теряет смысл и становится невозможной. Именно в этом случае и складываются люди с определенной направленностью, оставившие глубокий след в той сфере общества, в которой они и проявили себя. Они находят пути для преодоления неизбежно встающих перед ними трудностей и препятствий. Если же это преодоление оказывается невозможным, то нередко за этим следует духовная катастрофа, а то и физическая гибель.

Л. И. Божович назвала это иногда более, иногда менее осознанное стремление к одной или к группе взаимосвязанных деятельностей, направленностью [3J. Даже поверхностный анализ причин ее возникновения показывает, что есть две достаточно резко различающиеся группы людей, у которых эти причины разнятся.

У одной из этих групп направленность возникает как итог мыслительной работы, как результат интуитивной и логической оценки того, что происходит в данной сфере общественной жизни и каково ее нынешнее состояние, и что предстоит в будущем. В предпосылках образования такой направленности и в ее функционировании, в борьбе за осуществление той деятельности, которую она стимулирует, направленность порождает свой мотивационно-эмоциональный комплекс. Конечно, и те деятельности, в которых реализуется направленность, и те способы, которые по преимуществу выбирает субъект, реализуя свои мотивы, индивидуальны и связаны с некими присущими этому субъекту особенностями. Ему не остается ничего другого, как подавлять и задерживать мотивы, побуждения, идущие вразрез с его направленностью. В этих случаях иногда создается психологический конфликт. Положительное или отрицательное его решение одинаково трудны и болезненны для того, кому приходится переживать такой конфликт.

Направленность, возникшая как итог мыслительной работы, была, судя по автобиографической книге, у П. А. Кропоткина. Он происходил из одной из знатнейших дворянских семей. По личному повелению императора Николая был принят в Пажеский корпус и впоследствии находился при самом императоре Александре II. Ему предстояла блестящая будущность, но она была им отвергнута. Реализуя свою направленность, Кропоткин становится постоянно преследуемым революционером-

анархистом. Судя по его высказываниям, он ни разу не пожалел о своем выборе [6].

Вторая из описываемых групп характеризуется тем, что сама направленность у ее представителей возникает вследствие того, что они — по своей генетической природе — обладают какой-то резко выраженной экспрессивной особенностью; порою по воле случайных обстоятельств они реализуют эту свою особенность, что дает им удовлетворение. Деятельность, принесшая им удовлетворение, становится желанной, происходит формирование способностей. Настойчивое стремление реализовать себя в такой деятельности становится их постоянной направленностью. Отсутствие этой деятельности порождает беспокойство, оно их уже не покидает. Такое отношение к своей деятельности часто наблюдается в среде художественно-творческой: у живописцев, поэтов, композиторов и т. д. Однако его нельзя не увидеть и в среде ученых, изобретателей, исследователей.

Возникшая у таких людей направленность иногда проявляется в том, что люди ломают, казалось бы, сложившуюся жизнь, лишь бы добиться самореализации в уже известной, испытанной ими деятельности. Талантливая оперная певица И. К. Архипова оставила свою успешно складывающуюся карьеру архитектора и посвятила дальнейшую жизнь оперной сцене. И это совсем не редкий случай. Формирующаяся в научной деятельности направленность также изобилует такими примерами. Нельзя не заметить, что в стремлении к такой деятельности иногда присутствуют элементы честолюбия и даже корысти, но они играют второстепенную роль. Главную же роль играют мотивы, побуждающие к той деятельности, в которой люди подобного типа могут реализовать свои генетические особенности.

Нельзя оставить без рассмотрения относящихся к этой группе индивидов, которым свойственна неосознанная мотивация, предшествующая вообще направленности на какую-либо конкретную деятельность. Эта преддеятельностная мотивация создает обобщенную направленность — ее мотивы даже неосознанны, но они определяют поведение индивида и его поступки, оказываются неожиданными и для него самого. Су-

щественно, что возникшая в непредвиденных обстоятельствах деятельность непременно согласована с обобщенной мотивацией. В качестве примера можно привести эпизод из жизни А. П. Чехова.

Накануне своего отъезда на Сахалин в 1890 г. Чехов прочитал в журнале «Русская мысль» библиографическую заметку, в которой его причислили к «беспринципным писателям». То, насколько это его оскорбило, можно понять из его письма в редакцию.- этого журнала, в котором он сообщал, что впредь не будет печататься в нем. Мало того, он написал, что не желает даже сохранять личное знакомство с его редакторами. Судя по письму, Чехов был уверен в том, что нет надобности специально декларировать свою принципиальность, ибо она пронизывает все его творчество [14].

Так выглядят в несколько упрощенном виде проявления направленности и отношения человека к своей деятельности. Конечно, сам выбор деятельности основывается на опыте человека и на том, что он знает о самом себе. Ошибки при этом неизбежны, платить за них приходится годами своей жизни. Может быть, психологическая диагностика поможет их избежать. Этому разделу психологии предстоит выявлять разнообразные черты индивида, даже не всегда связанные непосредственно с его направленностью. Какова бы ни была выбранная им деятельность, она складывается в обществе и неизбежно взаимодействует с другими деятельностями, которые осуществляются другими людьми. Это взаимодействие порождает и различные личностные отношения. Есть две крайние точки этих отношений: они могут складываться как благоприятно для какой-то конкретной деятельности, так и мешать ей, тормозить ее. Здесь можно найти множество нюансов — благоприятствование в одном и, вместе с тем, препятствование, помеха в чем-то другом, причем по-разному, в разные периоды развития данной деятельности. Все подобные отношения стимулируют появление всей гаммы, всего диапазона чувств и эмоций, в них-то и находят проявления различные черты индивидуальной психики. Можно предположить, что их зафиксируют методики, которые предстоит создать для диагностирования личности. Все существующие в обществе

деятельности историчны, а, следовательно, историчны и взаимоотношения между их субъектами.

В этой статье делается попытка представить в качестве объекта диагностического изучения наиболее существенные особенности личности. Как известно, в психологических работах о личности перечисляются ее различные черты, их структура, динамика, устанавливаемые личностью отношения с действительностью и прочее. Выделение направленности как признака личности не может претендовать, как уже отмечалось, на оригинальность. Но есть основания для того, чтобы этот признак привлек внимание исследователя. Решение поставленной задачи («личность — объект диагностики») приводит к переоценке многих представленных в литературе особенностей личности, когда речь идет о диагностике. Нужно исходить из того, что психология не располагает методиками, пригодными для изучения этих особенностей. Направленность находится в более выгодном положении: можно найти методические средства, пригодные для ее выявления. В то же время следует признать, что в психологическом понимании личности это — один из ее главных признаков.

Анализ направленности дает возможность понять: какова ее роль в созидании целостности психики и ее функционировании. В подавляющем большинстве случаев направленность — не одномоментное психическое образование. Одна и та же направленность иногда сохраняется на протяжении всей жизни индивида, хотя и несколько варьируя из-за изменившихся условий жизни, или того, что работа мысли углубила ее содержание и перестроила некоторые ее аспекты. Смысл самой направленности для индивида в общем неизменен. Таким же остается и основной признак: ее нельзя рассматривать вне и помимо других психических функций и свойств, но она не сводима к ним. Направленность интегрирует и видоизменяет их так, чтобы они вошли в то целое, которое она представляет.

После сказанного стоит сравнить между собой две группы индивидов: одна — люди, у которых направленность не сформировалась, да скорее всего и не сформируется (насколько об этом можно судить по их высказывания и поведению). Другая группа — люди, у которых по тем же данным направленность

либо сформировалась, либо находится на какой-то стадии формирования. Такое сравнение, если его результаты заслуживают доверия, видимо, покажет как хаотично и непредсказуемо складывается жизнь людей, относимых к первой группе при сопоставлении их с представителями второй. Если иметь в виду главным образом вторую группу, то придется учитывать то, что стремлений людей, выраженные в их направленности, всегда историчны (как мы отмечали это выше), поскольку общество на каждом этапе своей истории представляет индивиду для выбора ограниченный круг деятельностей и их социальную иерархию, присущую этому этапу. Оказывают свое влияние и некоторые деятельности, к которым проявляется общественное пристрастие, мода. Так, было время, когда абсолютное большинство наших подростков высказывало желание стать космонавтами. Вряд ли такое следование моде способствует формированию подлинной направленности.

Ранее нами были поставлены некоторые вопросы, ответ на которые могли бы дать диагностические испытания. Какие же методики пригодны для этой цели?

Видимо, их следует разделить на диагностирующие фон возникающей или уже возникшей направленности и на выявляющие направленность как таковую.

Из числа методик, диагностирующих фон, должны быть выделены как наиболее значимые методики, с помощью которых исследуется индивидуальный уровень умственного развития: он позволяет судить об интеллектуальном ресурсе данного субъекта. Нужно сказать, что при знакомстве с теми психическими особенностями, которые обычно находят в психологии личности, возникает предположение, будто высокий уровень умственного развития есть обязательный признак личности. Но сама по себе направленность, как нам представляется, необязательно формируется на таком фоне. В самом деле, в той группе, которая получила условное наименование «вынужденные личности», далеко не все непременно обладают высоким умственным развитием. Достаточно вспомнить некоторых опытных моряков, военных и людей других профессий. Тем не менее, это личности, люди с отчетливо выраженной направленностью. Но сочетание заведомо невысокого умственного уров-

ня и сформировавшейся направленности можно найти и у тех, чья направленность сложилась как итог мыслительной работы. Прекрасный пример такого сочетания приводит П. А. Вяземский. Вот что он написал о А. С. Шишкове, который, борясь за чистоту русского языка, старался изъять из него прочно вошедшие слова иностранного происхождения (конец XVIII — первая половина XIX в.). «Шишков был и не умный человек, и не автор с дарованием, но человек с постоянною волею, с мыслею *idees fixe*, род литературного Лафайета, *non 1e-heros des deux mendes* (не герой двух миров), но герой двух слогов — старого и нового, кричал, писал всегда об одном, словом, имел личность свою и поэтому создал себе место в литературном и даже государственном нашем мире. А у нас люди эти редки, и потому Шишков у нас все-таки историческое лицо» [5, с. 229]. Нельзя считать этот пример исключительным.

К методикам, диагностирующим фон направленности, следует отнести и методики психофизиологические, созданные для изучения свойств нервной системы [I]. По мере надобности в число таких методик могут быть включены и диагностирующие темперамент и характер. Что касается методик, испытывающих способности, то их применение становится совершенно необходимым, если психолог считает, что способности явились основой возникновения направленности [II]. Для испытания фона, можно полагать, с методиками больших трудностей не предвидится.

Прежде чем обсуждать, какими методиками можно было бы испытывать направленность как таковую, необходимо дать пусть приближенное понятие о ней как о психофизиологическом феномене.

Что дает нам право считать, что в диагностическом эксперименте мы имеем дело со случайно возникшими (вероятнее всего по ассоциациям) словесными и эмоциональными реакциями, например, при исследовании богатства речи, памяти, мышления? Ученый надеется и в повторных экспериментах и, главное, во внелабораторной практической деятельности на то, что данные, полученные при диагностировании индивида, останутся, сохранятся. Он опирается на то, что испытываемые функции, являясь по существу психофизиологическими, име-

ют свои кортикальные базы, строго локализованы. Это и можно считать залогом их устойчивости.

Но выше было показано, что направленность такой базы не имеет, поскольку она является образованием, возникшим в результате процесса интеграции самих разнообразных функций. Направленность разных индивидов не может рассматриваться как нечто тождественное, для всех одно и то же образование. Сказанное отнюдь не означает, что, якобы, направленность вообще формируется вне анатомо-физиологической базы, вроде бы она сущность духовного явления. Пока только в порядке гипотезы можно предположить, что базы направленности — доминанта, как она дана в трудах А. А. Ухтомского: «Нормальная кортикальная деятельность происходит не так, будто она опирается на раз и навсегда определенную и постоянную статику различных фокусов как носителей отдельных функций; она опирается на непрестанную межцентральную динамику возбуждений в... центрах, определяемую изменчивыми функциональными состояниями всех этих аппаратов» [13, с. 163–164; автор цитирует здесь свой труд, опубликованный в 1911 г.]. Нужно, разумеется, специально исследовать -можно ли усматривать в доминанте кортикальную базу направленности. Во всяком случае, гипотеза представляется высоко вероятной.

В настоящее время еще не создано такой диагностической методики, с помощью которой можно было бы выявлять степень устойчивости направленности, судить о ее многокомпонентном составе. Такую информацию можно получить от того, кто сохранил ее в своем опыте, в своих переживаниях. Можно обратиться к методически организованному самоотчету, опросу самого испытуемого... Он может сообщить, когда у него сложилось убеждение, что только в таких-то деятельностях он найдет самоудовлетворение, сообщит, как это решение повлияло на его последующее поведение, что заставило его пересматривать сложившееся убеждение, если это было и т. д. Вероятно, что-либо положительное могут дать опросники, адресованные к интересам испытуемого, глубина и обширность его познаний в той области общественной жизни, которая связана с его направленностью.

Одно обстоятельство нельзя упускать: диагностика направленности — это не формальная, а содержательная диагностика. Она может существовать только при рассмотрении содержания психической жизни индивида.

Валидизация диагностических методик невозможна без сопоставления с критерием. Можно, по крайней мере, начиная исследование, использовать в качестве такого критерия самоотчеты испытуемых, в которых они сами упоминают как о значительных о своих действиях и поступках, реализующих их направленность. Как квалифицировать этот критерий — как объективный или как субъективный? Вообще говоря, нет ничего субъективного, что не было бы объективным, т. е. реально представленным в действительности. Все субъективное существует. То, что испытуемый выделяет в своем отчете определенные события из своего прошлого, показывает, что его воспоминания нельзя рассматривать как течение случайных ассоциаций. Психологу придется, сопоставляя самоотчет испытуемого со всеми данными, полученными при диагностическом испытании, решить, насколько высказывания испытуемого заслуживают доверия и, следовательно, могут быть приняты в качестве критерия. Все же своеобразие предлагаемого критерия, видимо, не стоит расценивать как непреодолимую трудность диагностирования. Кроме того, вероятно, окажется полезным тест (в вербальном и картиночном вариантах) «Как я поступлю в такой-то предложенной ситуации», успешно примененный в исследовании Р. Валеева [4].

Нетрудно заметить, что предлагаемая система диагностического исследования личности предъявляет высокие требования к психологу-диагносту, его профессиональной квалификации. Это нельзя считать недостатком научной разработки проблемы «личность — объект психологической диагностики», — ведь речь идет о новой странице в развитии этой психологической дисциплины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Акимова М. К., Данилов В. А., Козлова В. Т.* Методика диагностики природных психофизиологических особенностей человека. — М., 1992.

2. *Анастази А.* Психологическое тестирование. — М., 1982. Кн. 1 и 2.

3. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.

4. *Валеев Р. Ф.* Морально-психологические особенности трудного подростка: методика их диагностики. Дис. ... канд. наук. — М., 1993.

5. *Вяземский П. А.* Старая записная книжка. — М., 2000.

6. *Кропоткин П. А.* Записки революционера. — М., 1988.

7. *Леонтъев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977.

8. *Мейли Р.* Структура личности // Экспериментальная психология. — М., 1975. Вып. V.

9. *Мерлин В.С.* Личность как предмет психологического исследования. Пермь, 1988.

10. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологи. — М., 1999.

11. *Теплое Б. М.* Избранные труды. — М., 1985. Т. 1

12. *Толстой Л .Н.* Анна Каренина. Собр. Соч. Т. 1. — М., 1963.

13. *Ухтомский А. А.* Учение о доминанте. — Л., 1950.

14. *Чехов А. П.* Поли. собр. соч. и писем. Собр.соч. Т. XV, письмо 765. — М., 1949.

15. *Cattell R. B.* Personality, motivation structure, and measurement T. 9. — N.Y., 1957.

Приложение 8

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ[1]

<>

Психодиагностика как один из видов деятельности практического психолога определяет успешность протекания других видов деятельности — коррекции, профилактики и прогноза. В содержательном отношении она представляет собой процесс распознавания психологических особенностей отдельного человека или группы людей. При этом процесс распознавания осуществляется с точки зрения соответствия норме, на основе известной диагносту системы понятий как подведение обследуемого (человека или группы) под общий тип или категорию в целях прогнозирования успешности реализации коррекционного или профилактического воздействия для обеспечения требуемых параметров деятельности или устранения конфликта [1].

Совершенствование диагностической деятельности практического психолога ориентирует психологическую науку на глубокое и детальное изучение процесса постановки психологического диагноза. Несмотря на наличие обширной литературы по психодиагностике ([3], [5], [9], [11], [14] и др.), содержание процесса решения психодиагностических задач до сих пор не являлось предметом специального исследования, подобно тому, как это имеет место в медицинской и технической диагностике [4], [6], [8], [10], [12], [13].

Исходя из изложенного, нами была определена цель: разработать методику и изучить особенности решения диагностических задач практическими психологами и, в частности,

---

[1] *Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.* Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования // Вопросы психологии. 2000. № 6, с. 26–37.

определить, в чем заключается отличие процесса постановки диагноза психологом и учителем, выступающим в качестве диагноста.

МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Разработка методики исследования предполагала моделирование психодиагностических задач и выявление показателей процесса постановки психологического диагноза.

Моделирование психодиагностических задач. В качестве теоретической основы моделирования психодиагностических задач использовались положения теории постановки психологического диагноза, разрабатываемой в отечественной психологии, в частности, результаты методологического анализа понятия «психодиагностическая задача» [1]. В соответствии с этим психодиагностическая задача предстает как совокупность сведений о состоянии обследуемого с указанием его желаемого состояния, принимаемого за норму, и постановки диагноза в случае реального и предполагаемого отклонения состояния от нормального.

Своеобразие психодиагностической задачи заключается в том, что она включает две составляющие — эмпирическую и априорную. Первая представляет собой результат отображения фактов, полученных в процессе решения задачи. Ее особенность состоит в том, что она не задана явно и в полном объеме в самом начале решения задачи, а устанавливается и формулируется практическим психологом в ходе проведения обследования. Эмпирическая составляющая психодиагностической задачи может существенно изменяться в ходе диагностического поиска, пополняясь новыми сведениями и уточняясь.

Вторую (априорную) составляющую психодиагностической задачи образуют сведения (знания), имеющиеся у практического психолога до проведения обследования.

Опираясь на указанные компоненты психодиагностической задачи: априорную — константную по своей природе, и эмпирическую, изменяющуюся в ходе диагностического поиска, части, практический психолог продвигается к конечной цели — постановке психологического диагноза.

При моделировании психодиагностических задач мы опирались также на следующие три принципа:

1. Принцип причинности. В задаче-модели должны найти отражение причинно-следственные связи практической диагностической задачи.

2. Принцип фактической правильности диагноза. Практическая диагностическая задача отражает реальное единичное событие (случай из практики). При ее решении из одних и тех же симптомов можно сделать заключение о разных причинах. Однако не все логически выводимые причины в действительности вызвали данное событие, а только часть их. Поэтому при осуществлении практической диагностической деятельности психолог устанавливает не только логически возможные, но и фактически имеющие место причины. В связи с этим в задачах-моделях в качестве правильного ответа должна быть признана не любая логически выводимая из имеющихся симптомов, а лишь фактически имеющая место причина, которая прошла проверку по результату коррекционного воздействия.

Если при моделировании психодиагностических задач не различать логически выводимые и фактически имеющие место причины, то теряется критерий для оценки правильного ответа, поскольку все логически выводимые причины необходимо будет признать правильными (что не соответствует практике).

3. Принцип избыточности данных. Решение диагностической задачи-модели должно содержать возможность активного получения практическим психологом дополнительной диагностической информации, как это происходит в практике, когда условия задачи не заданы изначально в полном объеме, а устанавливаются и формулируются в ходе обследования. Решение диагностической задачи-модели должно также обеспечивать возможность выбора различных путей диагностического поиска (изначально неизвестно, какой вариант поиска окажется наилучшим). Предоставление избыточного количества фактических данных обеспечивает свободный выбор диагностической информации и возможность реализовать различные варианты диагностического поиска, зависящие от предпочтений диагноста.

Соблюдение принципа избыточности данных наряду с принципами причинности и фактической правильности диагно-

за создает необходимые условия для приближения процесса решения диагностической задачи в лабораторных условиях к практической деятельности.

Таким образом, разработка психодиагностических задач предусматривает анализ случаев из практики. Изучение случаев, нашедших отражение в психологической литературе, показало, что их содержание не может быть использовано для моделирования диагностических задач как не удовлетворяющее принципам воспроизведения диагностического процесса в лабораторных условиях. Их основной недостаток состоит в отсутствии единой схемы описания и в неполноте условий, в то время как при моделировании, наоборот, необходима избыточность, иначе теряется возможность свободного выбора диагностической информации.

В связи с этим было решено составить собственные психодиагностические задачи.

Материал для диагностических задач собирался на основе специально разработанной для этих целей программы диагностического обследования.

Выбор структуры и содержания программы обусловливался широтой охвата различных проблем обучения — основных затруднений, возникающих у ребенка младшего школьного возраста в процессе школьного обучения, и предполагал получение максимально возможного количества эмпирических данных по тому или иному случаю. Реальность достигалась за счет использования диагностической программы в школьной психологической практике при проведении обследований учащихся.

В основе построения диагностической программы лежал принцип учета возрастных особенностей, принцип целесообразности теоретического конструкта и принцип структурности.

Структура диагностической программы определялась теоретическим конструктом, отражающим наиболее существенные теоретические предпочтения в контексте рассматриваемой исследовательской задачи. Всего программой предусматривалась диагностика более 70 элементов психического развития, которые были разбиты на три группы — развитие познавательной сферы, развитие сферы учебной де-

ятельности, развитие личностно-мотивационной сферы. Для каждого параметра психического развития были подобраны специальные методики.

Кроме того, программой обследования предусматривался вариант использования диагностом в своей работе конкретных, известных в мировой психодиагностической литературе методик. С этой целью в программу был включен специальный раздел, предполагающий проведение обследования по методикам Векслера, Люшера, Кеттелла и др.

По диагностической программе было обследовано 15 младших школьников.

На основе полученных данных были составлены девять психодиагностических задач-моделей. При составлении задач использовалась специальная схема, предназначенная для описания случаев из психодиагностической практики [2]. Указанная схема позволяет осуществлять регистрацию основных этапов диагностического поиска, отражать полученную в ходе обследования информацию.

В исследовании предпринята попытка компьютерного моделирования психодиагностических задач.

Все данные девяти психодиагностических задач были заложены в компьютерную программу и распределены соответственно пунктам схемы диагностического процесса.

На экране компьютера этапы диагностического процесса были представлены в виде следующей схемы:

1. Феноменология и анамнез.
2. Гипотезы.
3. Психодиагностическое обследование.
4. Диагностическое заключение.
5. Уточненный диагноз.
6. Отказ.

Пункт «Отказ» давал возможность отказа от решения задачи и перехода к решению следующей или вообще отказа от дальнейшего участия в эксперименте.

Программа предусматривала свободный выбор последовательности этапов, а также возвращение к предыдущему этапу, как это происходит в реальной диагностической практике.

Информация в разделах «Феноменология и анамнез» и «Пси-

ходиагностическое обследование» была представлена в виде перечня параметров, т. е. сведения не предъявлялись сразу и в полном объеме, а предполагался их активный запрос в каждой конкретной ситуации. Запрашивая информацию, можно было получить данные об уровне выраженности того или иного параметра.

Такая организация поисковой диагностической деятельности имитировала логику постановки диагноза в реальных условиях, когда диагностическая информация неизвестна психологу изначально и он должен получить ее в ходе диагностического обследования.

На этапах «Гипотезы» и «Диагностическое заключение» компьютерной программой предусматривалась работа с экранным редактором текста, позволяющим осуществлять ввод, редактирование, удаление текста выдвигаемых гипотез и формулируемого диагностического заключения.

Показатели процесса постановки психологического диагноза. Помимо задач-моделей в исследовании использовалась специально разработанная компьютерная методика изучения процесса постановки диагноза, предполагающая машинную обработку полученных данных, которые фиксировались статистическим разделом и затем распечатывались в протоколе. В протоколе фиксировались следующие показатели:

- наличие высшего образования;
- наличие психологического образования;
- стаж психологической деятельности;
- педагогический стаж;
- встречаемость задач;
- время начала и окончания работы по решению всех девяти задач, по которому подсчитывалось общее время решения задачи;
- время, затраченное на решение каждой задачи (по этим результатам рассчитывалось среднее время решения одной задачи);
- оперативность диагноза (количество задач, решенных с первого раза);

• правильность диагноза (количество правильно решенных задач);

• адекватность диагноза (степень приближенности поставленного диагноза к реальному);

• количество выдвинутых гипотез по каждой задаче;

• количество параметров, запрошенных в феноменологическом разделе;

• количество параметров, запрошенных в психологическом обследовании;

• количество причин, указанных в диагностическом заключении;

• время работы по этапам (время, затраченное на выдвижение гипотезы; время, затраченное на феноменологический раздел; время, затраченное на психологическое обследование; время, затраченное на построение диагностического заключения);

• количество «шагов» по этапам, сделанных испытуемыми (каждому новому «шагу» испытуемого присваивался свой номер по порядку, таким образом, в результате эксперимента появилась возможность отследить стратегию решения задачи).

Дополнительным критерием к вышеперечисленным показателям была оценка психического состояния испытуемых по методике САН. Показания фиксировались до и после решения задач, что позволило определить общее психическое состояние перед экспериментом и отразить динамику изменения самочувствия, активности и настроения к моменту окончания эксперимента. Улучшения показателей САН трактовались как личная удовлетворенность участников эксперимента процессом решения задач и, наоборот, ухудшение показателей — как неудовлетворенность.

Время проведения эксперимента ограничено не было.

Испытуемые. В эксперименте по решению диагностических задач приняло участие 20 школьных психологов со стажем практической работы от одного года до семи лет и 20 учителей начальных классов со стажем работы от одного года до 22 лет.

Эксперимент проводился индивидуально. Испытуемые были разбиты на три группы. Первую группу составляли школьные психологи, вторую — педагоги с высшим образованием и опытом работы от 10 до 22 лет, третью — учителя со средним специальным образованием и стажем работы от одного года до пяти лет.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты эксперимента заносились в сводную таблицу. Средние значения высчитывались как для каждого испытуемого (при решении им девяти задач), так и для каждой отдельной задачи (при решении ее всеми испытуемыми группы).

Сравнение средних значений каждого из регистрируемых показателей проводилось по *t*-критерию Стьюдента, позволяющему судить о степени достоверности полученных различий. Практически по всем регистрируемым параметрам между группами были получены статистически значимые различия, что свидетельствовало о закономерном, а не случайном их характере.

Для выявления взаимосвязей между параметрами был проведен корреляционный анализ средних значений, полученных по всей выборке и отдельно по группам психологов и учителей.

Результаты корреляционного анализа показали, что большая часть регистрируемых параметров находится в сильной взаимосвязи друг с другом.

Анализ результатов эксперимента проводился по следующим направлениям: варианты стратегий диагностического поиска; влияние факторов вероятности и трудоемкости на качество диагноза; причины, ведущие к снижению оперативности и адекватности диагноза; роль образования, опыта работы, возраста и диагностических таблиц в психодиагностическом процессе.

Стратегии диагностического поиска. Разбор действий испытуемых по этому показателю проводился в двух направлениях:

1) последовательность выборов диагностических этапов;

2) стратегия работы непосредственно на диагностическом этапе.

Последовательность выборов диагностических этапов, зафиксированная в протоколах, показывает, что решение диагностических задач осуществлялось в трех вариантах: по полной схеме диагностического процесса (задействованы все этапы поиска), с пропуском одного из этапов, свернутой схеме (использовано не более двух диагностических этапов).

Наиболее часто применяется полная схема диагностического поиска, с разницей в последовательности выбора этапов диагностики. Такая тенденция была отчетливо видна в группе психологов. <>

У учителей полная схема сокращалась за счет пропуска этапа выдвижения гипотез.

Свернутая схема диагностического процесса использовалась испытуемыми редко (всего шесть раз) и состояла обычно из этапа ознакомления с данными на феноменологическом этапе (или этапе психодиагностического обследования), после чего испытуемые сразу переходили к постановке диагноза. Обычно эта схема выбиралась при накоплении испытуемыми опыта решения диагностических задач (не раньше пятой задачи), но не была продуктивной. Практически ни одна задача по этой схеме не была решена верно.

В исследовании было обнаружено, что стратегия выбора параметров при запросе информации совпадает с логикой диагностических действий.

Всего было выявлено три варианта работы с параметрами:

1. Шагообразная проверка всех перечисленных параметров по порядку.

2. Стратегия выбора порядка, которая проявлялась в двух направлениях: поиск в соответствии с выдвинутыми гипотезами и поиск причин отклонений в зависимости от представлений испытуемого.

3. Без системы.

В целом выявленные варианты совпали с имеющимися в технической и медицинской диагностике [8], [12].

Соотнесение последовательности работы на конкретных этапах диагностического процесса и уровня психологичес-

кой подготовки позволило утверждать, что стратегия поиска причин существенно зависит от опыта диагностической деятельности. В этом смысле стратегия, используемая педагогами, похожа на логику начинающих психологов, без опыта диагностической деятельности. Подтверждением служит тот факт, что по мере решения психодиагностических задач испытуемые-учителя набирали диагностический опыт и начинали лучше ориентироваться в параметрах психодиагностического обследования, вырабатывая собственное ранжирование основных признаков и придерживаясь последовательности их проверки.

Влияние фактора вероятности гипотез на качество постановки диагноза рассматривалось через анализ алгоритма действий испытуемых в соответствии с индивидуальной структурной схемой. Так, было выяснено, что запрашивая значения параметров (о состоянии различных элементов психического развития), испытуемые-учителя учитывали вероятность признаков отклонений, а испытуемые-психологи — вероятность самих причин. Такое положение обусловлено тем, что учителя, решая психодиагностическую задачу и оперируя степенью вероятности того или иного признака, оставались на феноменологическом уровне, не переходя на уровень причинных оснований, психологи же стремились изначально установить причинно-следственные связи между симптомами произошедшего события и вероятностью их причин, причем с опытом работы у них все больше складывались индивидуальные предпочтения в постановке диагноза.

В ходе эксперимента было выяснено, что при большом опыте работы практик начинает все более и более приближаться к закону распределения объективных вероятностей основных причин отклонений. Учителя же, не имея возможности получения достаточного опыта диагностической деятельности в процессе педагогической работы, не могут выработать собственное ранжирование вероятностей на уровне причинных оснований и так и остаются на уровне феноменологии. Именно поэтому опыт педагогической деятельности не влияет на успешность постановки психологического диагноза (причинно-следственные связи не познаются педагогами).

Интересно, что при интенсивных тренировках в решении психодиагностических задач у учителей заметно увеличивалось понимание связей между отклонениями и причинами, их вызывающими, и начинал вырабатываться свой ранг вероятности основных признаков.

При обработке данных эксперимента фактор вероятности, как правило, выступал в сочетании с фактором трудоемкости, что перекликается с данными технической и медицинской диагностики. Как правило, это выражалось в сокращении времени решения задачи за счет наличия у испытуемых предположений о причинах возникших отклонений, а также за счет умения проранжировать эти предположения по степени их вероятности. Чем более размытым являлось ранжирование причин возникших отклонений по степени их вероятности, тем более трудоемким становился процесс постановки психологического диагноза. Отсутствие гипотетических предположений снижало целенаправленность поиска, делало его хаотичным и трудоемким.

Другой причиной, увеличивающей трудоемкость диагностирования, явился стереотип мышления диагностов. Это выражалось в том, что на первых этапах диагностического процесса испытуемые выбирали ошибочный путь поиска. В результате время тратилось на проверку ложных гипотез, а также на запрос дополнительной информации, которая помогала испытуемым изменить ошибочный ход мыслей и наталкивала на понимание истинных причин трудностей обучения.

И в том, и в другом случае количество ошибок уменьшалось с приобретением опыта решения диагностических задач. Это позволило нам сделать вывод, что опыт существенно влияет не только на ранжирование основных признаков в процессе познания причинно-следственных связей, но и на уменьшение трудоемкости психодиагностического процесса за счет снижения времени, затраченного на постановку диагноза, и количества используемых характеристик психодиагностического процесса.

Оперативность диагноза. Анализ протоколов и наблюдение за ходом решения диагностических задач позволили предположить, что основной причиной, ведущей к низкой оперативности диагноза, являлось отсутствие или минимальное количест-

во предположений (гипотез) относительно причин возникших затруднений.

Роль гипотез в диагностической практике любой области знаний (техника, медицина, психология и т. д.) трудно переоценить. Они сужают круг диагностического поиска и фиксируют необходимые в первую очередь для диагностики элементы, тем самым давая ключ к определению причины возникших затруднений. Безусловно, гипотеза может быть и ошибочной, но и в этом случае она играет роль положительного «буфера», ограждая диагноста от блуждания в потемках и хаотичного поиска.

Кроме того, важно не только количество выдвинутых гипотез, но и их качество. Наиболее типичной ошибкой при выдвижении гипотез являлось смешение элементов феноменологического уровня и уровня причинных оснований. Эта ошибка носила устойчивый характер и часто сохранялась на протяжении всего процесса решения задачи. Результатом же оказывалось неверное решение задачи.

Сравнение содержания выдвинутых гипотез между испытуемыми из группы психологов и из групп учителей показало, что среди психологов ошибка смешения элементов двух уровней при выдвижении гипотез встречалась гораздо реже.

Та же зависимость наблюдалась и в отношении опыта: чем опытнее оказывался психолог, тем реже в предположениях встречался непсихологический компонент.

Анализ характера зависимости факторов оперативности и встречаемости позволил подтвердить, что для психологов это устойчивая взаимосвязь. Чем чаще в деятельности психолога повторяется тот или иной случай, тем устойчивее фиксируются в субъективном опыте диагноста характерные причинно-следственные связи, отрабатываются оптимальные способы диагностики.

У учителей такая взаимосвязь отсутствовала, поскольку, определяя встречаемость случая по симптомам, лежащим в феноменологической плоскости, при определении причин они не переходили на уровень причинных оснований и, соответственно, не могли выдвинуть верную гипотезу. Таким образом, задача оставалась нерешенной, несмотря на знакомство с ситуацией.

Для выявления причин, ведущих к снижению адекватности диагноза, был проведен качественный анализ решения испытуемыми четвертой задачи, так как при ее решении был получен самый низкий процент адекватности.

Уже изначально практически всеми испытуемыми были выдвинуты гипотезы, предполагающие наличие отклонений только в одной сфере — познавательной. Индивидуально-типологические и характерологические особенности остались за пределами внимания испытуемых. В результате психодиагностическое обследование оказалось направленным на сбор информации о степени сформированности только познавательной сферы. Более того, поставив психологический диагноз и узнав, что он лишь частично отражает правильный, основная часть испытуемых так и не смогла переключиться с первоначально выбранного пути на новый и продолжала определять причины в зоне познавательных процессов ребенка.

Таким образом, типичной ошибкой, которая приводила к снижению адекватности диагноза, была узость и стереотипность мышления диагностов.

Ситуация с решением четвертой задачи очень характерна для случаев, когда нарушения в психологическом развитии находятся не в одной, а в нескольких сферах. Застревание на каком-либо направлении сужает круг диагностического поиска, не давая вовремя переключиться на другие возможные причины отклонений. Положение еще более усугубляется, если гипотеза (или гипотезы) подтверждается. Тогда у психолога отпадает потребность копать дальше, в другой сфере. Зачем? Ведь причина нарушений уже найдена. Ошибка такого рассуждения начинает проявляться только в момент коррекционного воздействия: специалист работает, а позитивных результатов нет. Лишь после этого он начинает задумываться, что, вероятно, существуют еще какие-либо причины, не учтенные им во время психодиагностического обследования и обусловливающие наличие нарушения.

Фактор образования был представлен в эксперименте с двух сторон: наличие высшего образования и наличие психологического образования.

Влияние последнего оказалось гораздо шире и объемнее. При этом все параметры, зависевшие от наличия у испытуемо-

го высшего образования, находились в такой же зависимости и от наличия у испытуемого психологического образования.

Было установлено, что высшее образование, влияя на некоторые параметры процесса диагностического поиска, не влияет на самые важные из них — показатели качества диагноза: оперативность, точность и адекватность. Таким образом, можно сказать, что разница в образовании между испытуемыми второй и третьей групп (высшим и средним специальным) никак не отразилась на качестве решения психодиагностических задач.

Психологическое образование, наоборот, имело самое непосредственное влияние на оперативность, точность и адекватность психологического диагноза, что связано с владением испытуемыми первой группы структурными компонентами психологической диагностики, психодиагностическими средствами, методами практической диагностики, т. е. всем тем, что дается практическому психологу во время его профессиональной подготовки.

Опыт работы. В эксперименте принимали участие специалисты двух профессий: психологи и учителя. Поэтому нам было интересно выявить влияние опыта двух видов практической деятельности человека — психологической и педагогической — на процесс постановки психологического диагноза и логику диагностического поиска. <>

Если стаж педагогической работы практически не влияет на качество решения психодиагностических задач, то можно сделать вывод, что учитель и после многих лет работы в школе определяет психологические причины трудностей в обучении и поведении на том же уровне, как и когда он был молодым специалистом, а на показатели, характеризующие элементы логики диагностического поиска, влияют какие-то другие параметры его деятельности: интуиция, индивидуальные типологические особенности, склад мышления и т. д. Следовательно, молодой учитель может решать диагностические задачи не хуже своего опытного коллеги.

С опытом психодиагностической деятельности дело обстоит иначе. Высокая зависимость основных критериев качества психологического диагноза от стажа работы практическим психо-

логом выдвигает на первый план проблему приобретения диагностического опыта психологами уже в вузе.

Действительно, наблюдения в ходе эксперимента за практическими психологами, имеющими стаж диагностической деятельности меньше двух лет, показывают, что по логике диагностического мышления эти специалисты находятся ближе к опытным, хорошо подготовленным учителям, чем к своим коллегам с большим стажем практической деятельности. Часто знания, которые хранятся в памяти практического психолога, не используются, не актуализируются, когда специалист решает конкретную диагностическую задачу.

Следовательно, в системе высшего психологического образования назрела необходимость в подготовке таких обучающих программ, которые давали бы будущему специалисту кроме запаса знаний опыт решения реальных диагностических задач. В этом смысле наш эксперимент может служить примером программы, на основе которой рекомендуется проводить тренировку логики диагностического исследования.

Исследование влияния возраста испытуемых на качество решения психодиагностических задач не выявило сколько-нибудь значимых связей между этим фактором и другими параметрами диагностического процесса. Это говорит о том, что возраст диагноста не имеет значения при постановке психологического диагноза. Диагносты разного возраста могут одинаково успешно решать диагностические задачи, обладая достаточным запасом психологических знаний, хорошо развитой логикой диагностического мышления, гибкостью и диагностической интуицией. Каждый из этих компонентов вполне может быть присущ молодому по возрасту специалисту, и наоборот, отсутствовать у более старшего коллеги, который привык руководствоваться сложившимися стереотипами.

В эксперименте также изучалась роль психодиагностических средств в процессе постановки диагноза.

При использовании психодиагностических таблиц снижение трудоемкости достигается за счет того, что содержание диагностического поиска изначально задается уже указанными для данного случая возможными причинами отклонений в развитии. У диагноста отпадает необходимость ломать голову над

собственными предположениями. Большинство из них уже указаны. Его задача — проверить, какая из указанных гипотез применима к данному случаю.

Преимущество таблиц заключается также и в том, что практически для каждого случая рассматривается несколько гипотез. Это обеспечивает взгляд на проблему с разных точек зрения, а ведь хорошо известно, насколько велико влияние стереотипов; не у каждого специалиста высоко развита гибкость диагностического мышления. Кроме того, в случае необходимости психолог мог дополнять предлагаемые гипотезы своими собственными предположениями.

Проверяя возможные причины нарушений, специалист, работающий с таблицами, избегает получения лишней информации, как это обычно происходит, когда исследование не является целенаправленным и возможно блуждание в потемках. Получение только необходимой информации прямо ведет к сокращению времени проведения обследования и уменьшению общего времени решения задачи.

Таким образом, отмечая роль психодиагностических средств (в частности, психодиагностических таблиц) в процессе постановки диагноза, имеет смысл говорить об их значительном влиянии на оптимизацию диагностического процесса, проявляющуюся в исключении ошибок, связанных со сложностью и неопределенностью психодиагностического процесса, и ведущих к снижению времени, затрачиваемого на решение задачи.

ВЫВОДЫ

1. Эффективность постановки диагноза зависит от выбора стратегий диагностического мышления, который определяется уровнем психологической подготовки и характером использования психодиагностических средств в процессе постановки диагноза.

2. В процессе решения диагностических задач возможны три варианта стратегий диагностического поиска: полная схема (с использованием всех этапов диагностического процесса), с пропуском одного из этапов и свернутая схема.

3. В качестве начального этапа процесса постановки диагноза может выступать этап феноменологии и анамнеза, этап выдвижения гипотез и этап психодиагностического обследования. Наиболее эффективной является стратегия в виде полной схемы, где в качестве первого выступает этап феноменологии и анамнеза.

4. На эффективность решения диагностических задач влияет фактор вероятности гипотез. Гипотезы характеризуют представления диагностов о степени вероятности того или иного события. Чем больше опыт психодиагностической деятельности и шире круг психологических знаний, тем четче ранг вероятности основных признаков, которых диагност придерживается при диагностической проверке. По мере решения диагностических задач диагносты со слабым уровнем психологической подготовки набирают диагностический опыт и начинают лучше ориентироваться в причинно-следственных связях, вырабатывая свой ранг вероятностей и придерживаясь своего алгоритма проверки.

5. Степень вероятности гипотез находится во взаимосвязи с фактором трудоемкости решения задачи. Чем более размытым является ранжирование предполагаемых причин по степени их вероятности, тем более трудоемким становится процесс решения задачи. Роль гипотез в этом случае заключается в придании целенаправленности диагностическому процессу, в сужении круга диагностического поиска и фиксации необходимых для диагностики элементов психологического развития.

6. При решении диагностических задач различия между психологами и учителями заключаются в следующем:

- психологи в ходе диагностического поиска придерживаются полной схемы, традиционной в психологической диагностике. Учителя же предпочитают стратегию поиска с пропуском этапа постановки гипотез. Такая стратегия делает процесс решения задачи более трудоемким, так как за счет хаотичности расширяется круг диагностического поиска. В целом стратегия диагностического поиска, используемая учителями, похожа на логику мышления начинающих психологов без опыта работы;

• учителя в процессе решения диагностической задачи рассматривают вероятность признаков отклонений, т. е. работают на феноменологическом уровне, а психологи — вероятность самих причин.

7. При решении психодиагностических задач основными ошибками являются: смешение элементов феноменологического и причинного уровней при выдвижении гипотез и при построении диагностического заключения; стереотипность действий; отсутствие гибкости диагностического мышления.

8. Проведенное исследование позволило сделать выводы относительно подготовки будущих специалистов к эффективной диагностической деятельности. Подготовка специалистов к решению диагностических задач должна включать обучение:

• полноценному анализу данных феноменологического уровня;

• выбору стратегии диагностического поиска, оптимальной для решения данной диагностической задачи;

• умению решать диагностические задачи с использованием психодиагностических средств, оптимизирующих процесс постановки диагноза;

• умению ориентироваться в их многообразии и выбирать наиболее эффективные для конкретного диагностического случая.

Результатом такого целенаправленного обучения будет более эффективное формирование основных качеств диагностического мышления: гибкости, оперативности, адекватности и экономичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ануфриев А. Ф.* Психологический диагноз. — М., 1993.

2. *Ануфриев А. Ф., Бусарова О. Р.* Случаи из школьной консультативной практики. — М., 1994.

3. *Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика личности: понятийный аппарат и методы исследований: Докт. дис. — Киев, 1989.

4. *Галактионов А. И.* Установка для экспериментального исследования переработки информации человеком-оператором в

реальных условиях // Тезисы докладов конференции «Проблемы инженерной психологии». Вып. 1. — Л., 1964.

5. *Гильбух Ю. З.* Психодиагностика в школе. — М., 1989.

6. *Зайчик А. З.* Использование в обучении творческих задач из практики (на примере электротехники) // Вопросы политех. образования. 1963. № 126.

7. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1988.

8. Обучение логике диагностического поиска с помощью аппарата ТРЕФ-2 / Под ред. И. М. Фейгенберга. — М., 1971.

9. Общая психодиагностика/ / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1987.

10. *Попов А. С., Кондратьев В. Г.* Очерки методологии клинического мышления. — Л., 1972.

11. Психологическая диагностика: проблемы и исследования / Под ред. К. М. Гуревича. — М., 1986.

12. *Сверчкова Р. Т.* Психологический анализ процесса постановки технического диагноза // Особенности мышления учащихся в процессе трудового обучения. — М., 1970, с. 227–308.

13. Тезисы докладов Второй республиканской учебно-методической конференции по применению методов программированного обучения в высших медицинских учебных заведениях РСФСР. Саратов, 15–17 мая 1968. — М., 1968.

14. *Эльконин Д. Б.* Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Психодиагностика и школа: Тезисы симпозиума / Под ред. К. М. Гуревича. — Таллинн, 1980.